Ángel Díaz-Barriga
José María García Garduño
–coordinadores–

Desarrollo del curriculum en América Latina

Experiencia de diez países





Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende

Edición: Primera. Junio de 2014

ISBN: 978-84-15295-70-9

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina





Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: http://www.facebook.com/MinoyDavila

Colección **Nuevos enfoques en educación**

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Los libros que componen la colección *Nuevos Enfoques de la Educación* pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la trasmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

Ángel Díaz-Barriga
José María García Garduño
–coordinadores–

Desarrollo del curriculum en América Latina

Experiencia de diez países





Índice

INTRODUCCIÓN

Ángel Díaz-Barriga
José María García Garduño

La perspectiva curricular tuvo su origen en el proceso de industrialización de los Estados Unidos en el tránsito del siglo XIX al XX. Entre las nuevas regulaciones que se fueron estableciendo en la conformación de los sistemas educativos a lo largo del siglo XIX, las propuestas educativas centradas en el trabajo de docentes y alumnos, esto es, la visión de una didáctica que sostenía las bases de lo que se tendría que enseñar y aprender, resultaron insuficientes. Los planes de estudios debían responder no sólo a una visión personal, caso de la escuela parroquial o de un docente, o a una perspectiva de un grupo específico, caso del modelo educativo jesuita inspirado en la *Ratio Studiorum* como expresión de su proyecto educativo.

Al contrario de lo que acontecía previamente, a partir del establecimiento de los sistemas educativos nacionales, la escuela y los planes de estudios tendrían que atender a la normatividad que emana del Estado, asumir la responsabilidad de formar para la ciudadanía y no sólo para el desarrollo personal, lo que se constituiría en el origen de la tensión entre una perspectiva humanista de la educación frente a las visiones que conceden un importante valor a la función social de la misma e incluso al papel económico que tiene la inversión educativa. Esta cosmovisión explica de alguna manera el tránsito en el campo de la pedagogía de la didáctica hacia el curriculum; mientras la primera centra su preocupación en la potencialización del individuo a partir de la relación maestro-alumno, la segunda asume la necesidad de establecer una formación que permita una integración social, con una participación democrática y productiva (Appel, 1984).

Al mismo tiempo, la sociedad estadounidense atravesaba por un profundo cambio en el que dejaba de ser una sociedad agraria, para constituirse en una industrial, lo que era acompañado por la conformación de

un pensamiento social cuyo núcleo conceptual se estableció en torno a las nociones de: productividad, eficiencia, medición científica, esfuerzo individual, éxito, ciudadanía y democracia (Cremin, 1969). Este núcleo se construía en distintas disciplinas tales como: administración científica del trabajo (Taylor), pragmatismo (Dewey y James), conductismo (Throdinke). Perspectivas que se constituyeron en la fuente conceptual de los primeros desarrollos sobre una nueva disciplina: el curriculum.

Desde su surgimiento, el curriculum nace con dos tendencias que genealógicamente sellarán su destino: por una parte, Dewey en su texto de 1902 *El niño y el programa escolar*, hará énfasis en la importancia de los procesos que se dan en el sujeto de la educación, en su experiencia, en la posibilidad de dar un significado a aquello que se aprende; mientras que en una visión más formal, Franklin Bobbit (1918) desarrollará los planteamientos que permitan formular lo que se puede denominar un curriculum científico partiendo claramente de postulados pragmáticos y desarrollando una serie de procedimientos de carácter tecnicista que paulatinamente fueron madurando hasta el modelo de Tyler de 1949.

Por su parte, en América Latina, el modelo educativo respondía a las particulares influencias europeas, en particular españolas y francesas, que había en cada país de la región de acuerdo a cómo liberales y conservadores lograban influir en los sistemas educativos, en procesos de conformación. En ambas situaciones, en general primaba una perspectiva educativa cercana a la filosofía: la pedagogía, frente a un escaso o inexistente conocimiento del impacto de las ciencias positivas en lo educativo, manifestadas en la denominación Ciencia de la Educación, sea en la expresión de Dewey o en la de Durkheim. Ello explica la conformación del sistema de educación normal, la presencia del pensamiento pedagógico y en particular didáctico y la concreción de todo ello en planes de estudios.

Quizá para los primeros cincuenta o sesenta años del siglo XX, se podría aplicar la expresión Hernández Ruíz cuando escribió, refiriéndose a su situación en España:

> "Soy testigo personal de que en España, los maestros gozábamos en la década del 1920 al 1930 de una absoluta libertad en la disposición y desarrollo de nuestro trabajo académico (...) nosotros elaborábamos los programas de cada curso a la vista de un plan nacional que cabía en una hoja de papel de fumar" (Hernández Ruíz, 1972, p. 29)[1].

---

1. El tema de la libertad académica de los docentes es algo que en este momento se enfatiza en la experiencia del sistema educativo finlandés. Hernández Ruiz, añade que los inspectores revisaban este programa con los docentes en función de los resultados obtenidos, cuestión que también es cercana a la experiencia finlandesa pues en ese país los docentes están obligados a mostrar resultados.

De esta manera, hasta antes de los años sesenta prácticamente no se trabajaba la problemática curricular en la región. Los sistemas educativos funcionaban en torno a un plan de estudios que respondía a diversos rasgos nacionales. La literatura educativa se encontraba circunscrita a temas de corte pedagógico o didáctico y, en general, los rasgos de una visión eficientista y productivista de la educación se encontraban ausentes. El tema de los planes de estudio formaba parte de los textos de didáctica como un capítulo más dentro (Stöcker, 1964), lo que no significaba que la educación contribuyese a resolver la ancestral desigualdad social, ni que en el sistema educativo hubiera desaparecido el conflicto de intereses de diversos grupos que defendían su poder de influencia en la sociedad, tales como el sector religioso, el empresarial, el político.

Si bien debemos reconocer que ya tenía algún impacto el pensamiento educativo estadounidense, para la región de habla castellana fue relevante el grupo de traducciones que Lorenzo Luzuriaga realizó en particular a través de la editorial Losada, a través de los cuales se daba acceso al pensamiento de Dewey o Kilpatrick, por ejemplo. Vale la pena puntualizar, sin embargo, que a diferencia de la problemática curricular, la teoría del test tiene un ingreso temprano en la región.

La presencia en la región del pensamiento educativo estadounidense en su dimensión pedagógica adquiere plenitud a partir de la década de los años sesenta. El auge de la revolución cubana, el establecimiento de la Alianza para el Progreso y el uso de varias agencias vinculadas a los intereses estadounidenses, junto con algunos elementos locales específicos, conformaron un contexto favorable para la difusión masiva de su pensamiento educativo. Pensamiento que paulatinamente se fue adoptando, adaptando, sincretizando, rechazando y rearticulando con la necesidad de resolver problemas crecientes en el sector educativo, en particular su expansión y diversificación del servicio en una gran diversidad social, ante la necesidad de llegar a comunidades apartadas e incluso comunidades de origen indígena cuya lengua materna no es el castellano, ni el portugués en su caso.

En los últimos cuarenta o cincuenta años el campo del curriculum ha cobrado ciudadanía en nuestro medio, si en su primer momento, se realizó como una tarea de trasplante educativo, con la clara intención de modernizar los sistemas educativos de la región,[2] en la actualidad se ha convertido en una disciplina que tiene rasgos propios en la región, la que de alguna forma,

---

2. En términos de Carnoy fue un acto de imperialismo cultural, al utilizar a una serie de organismos tales como: la Agencia Internacional de Desarrollo, el Departamento de Educación de la OEA, para impulsar la traducción y colocación en instituciones clave vinculadas a los ministerios de educación de una serie de libros que forman el núcleo central de la perspectiva pedagógica conformada en los Estados Unidos. (Cfr. Carnoy, 1993).

se integra a algunas de las corrientes de pensamiento internacional que ha adquirido el campo en su proceso de internacionalización.

De esta manera la obra de varios autores del curriculum estadounidenses se difundió entre los años sesenta y setenta en América Latina, a través de autores como Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Robert Mager, James Popham, Robert Gagné, e Hilda Taba entre otros. Cuestión un tanto paradójica porque coincidía con una reflexión educativa que se producía y debatía en la región con características muy disímbolas a ella, como fue el pensamiento de Paulo Freire, Iván Illich y el movimiento anti-didáctica de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Esto generó procesos de reflexión educativa en la región que tuvieron (y seguramente tienen) muy diversos signos, desde quienes han asumido una perspectiva tecnicista y tecnocrática para atender los problemas educativos, aquellos que consideran que este encuentro singular de formas de pensamiento opuesto generaron un proceso temprano de hibridación de la cuestión curricular, hasta los que plantean que ese contexto contradictorio fue el escenario para ratificar líneas específicas de un pensamiento educativo de corte latinoamericano.

En este contexto, a cincuenta o cuarenta años de que la bibliografía del campo curricular se tradujera del inglés y se difundiera por América Latina, consideramos importante analizar cómo fue la inserción y evolución del tema curricular en la región pues ciertamente el proceso de incorporación del campo a la región se realizó siguiendo rutas particulares, con reacciones diferentes en cada país, de acuerdo tanto a la coyuntura política en la que se incorporó, como a la situación del debate educativo en un momento determinado.

Debemos reconocer que si bien existen pocos estudios en la región latinoamericana acerca del desarrollo de la disciplina, los más relevantes ha sido los realizados en Brasil (Moreira, 2000; 2007; Lopes y Macedo, 2003), México (Díaz-Barriga, 1995; 2003) y en Argentina (Palamidessi y Feldman, 2003); todavía es muy poco lo que se sabe de cómo se constituido la disciplina en el resto de los países. Asimismo, dadas las múltiples dimensiones y complejidad del desarrollo del campo curricular, el tema aún no ha sido agotado.

Con el fin de documentar cómo fue la inserción y evolución del campo curricular en América Latina, establecimos un proyecto de investigación con el título “Inserción y evolución del campo del curriculum en América Latina”, bajo la perspectiva de responder a dos inquietudes básicas: en primer término, dar cuenta de las condiciones políticas, culturales y educativas en las que se trasplantó el debate curricular en la región y, en segundo lugar, analizar los procesos de apropiación y desarrollos propios del tema de acuerdo a los procesos intelectuales que se fueron dando en la región.

En este sentido, procedimos a analizar la producción curricular que existe en América Latina para invitar a participar en el proyecto a académicos de diferentes países a partir de un guión indicativo en el que se trabajaron cinco temas: cómo se introdujeron los autores curriculares y en qué momento particular de sus países; cómo arribó la teoría crítica y en su caso la postcrítica y postestructural; cuál es el grado de institucionalización del campo y si pueden reconocerse algunas etapas en la evolución del campo en su país. Sin embargo, cada capítulo elaborado tiene su estructura propia y los autores eligieron la forma que consideraron pertinente para redactarlo, en función del interés cognitivo que despertó el guión propuesto.

Los académicos invitados atendieron libremente a esta invitación y realizaron el trabajo como consideraron más adecuado. Unos lo hicieron en forma individual, otros invitaron a algunos académicos a participar en el desarrollo de esta actividad y unos más lo hicieron con su grupo de investigación. El desarrollo de la investigación tuvo un rasgo plenamente latinoamericano, ya que se llevó adelante sin apoyo financiero específico; la internet se convirtió en el medio específico de contacto durante todo el trabajo, aunque en un congreso sobre curriculum efectuado en México hubo la posibilidad de tener un intercambio presencial con el 50% del grupo de trabajo.

Una vez que se reunieron los capítulos, se les pidió a dos especialistas que los leyeran y reaccionaran frente a ellos, con el fin de efectuar comentarios y preguntas que permitieran enriquecer el texto. En este sentido, seguimos la metodología propuesta por Pinar en sus investigaciones sobre la internacionalización del curriculum.

El libro está integrado por once capítulos; los primeros diez dan cuenta de la evolución de la perspectiva curricular en cada país, mientras que el último capítulo realiza una integración interpretativa sobre los principales rasgos comunes y aspectos singulares que caracterizan la dinámica intelectual e institucional del campo curricular en la región.

Es en este sentido un libro necesario, pues constituye un primer esfuerzo a nivel regional por describir y analizar cómo se conformó un campo de conocimiento que no existía en nuestro medio, que fue objeto de un acto intencional de transplante cultural y educativo y, al mismo tiempo, analizar los mecanismos locales para realizar un proceso complejo de adopción, resistencia, reinterpretación, hibridación y de conformación de una serie de visiones y concepciones particulares que en estricto sentido reflejan la también complicada relación entre sistema educativo y sistema político, entre formación académica y proyectos intelectuales. Es, asimismo, una invitación para seguir profundizando en el tema.

Referencias bibliográficas

Appel, J. (1984). *Teoría de la escuela para una sociedad industrial-democrática.* Madrid: Atenas.

Carnoy, M. (1993). *La educación como imperialismo cultural.* México: Siglo XXI.

Cremin, L. (1969). *La transformación de la escuela.* Buenos Aires: Omeba.

Díaz-Barriga, A. (Coord.) (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa [http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2003_la_investigacion_curricular_en_mexico.pdf]

Hernández Ruíz, S. (1972). *Didáctica General.* México: Fernández Editores.

Lopes, A. C. y Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990´s. En W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 185-203). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Moreira, A. (2000). O campo do currículo no Brasil nos anos 90. En V. Candau, *Didáctica, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A editora.

Moreira, A. (2007). *Currículos e programas no Brasil.* Campinas: Papirus Editora.

Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). El desarrollo del pensamiento sobre el curriculum en Argentina. En W. Pinar (ed.) *Handbook of Research on Curriculum Research.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Stöcker, K. (1964). *Principios de didáctica moderna.* Buenos Aires: Kapelusz.

CAPÍTULO 1

Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica

Silvina Feeney[1]

Introducción

El curriculum constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza. Este cúmulo de preocupaciones puede advertirse en publicaciones especializadas de carácter comprensivo (Jackson, 1992; Lewy, 1991; Pinar y col 1995; Walker, 1990) y en las declaraciones de prominentes miembros del campo de producción identificado bajo el nombre de "curriculum" (Hamilton, 1999; Pinar, 1998; Hlebowitsh, 1998a y b). Su multiplicidad de vertientes parece relacionada con diferentes tradiciones de gobierno del sistema educativo (Lundgren, 1992) y, por lo tanto, expresa distintas preocupaciones de intervención política.

Lo que arroja la producción teórica sobre el curriculum, es la confirmación de un nuevo campo de estudio disciplinar instalado en el ámbito del debate teórico internacional (Feeney, 2001; Feeney y Terigi, 2003). El curriculum es hoy un campo de estudios y de prácticas de importancia central en las ciencias de la educación. Desde su origen histórico –que se remite a la primera mitad del siglo XX, como expresión teórica y técnica de la expansión de los sistemas educativos modernos– ha tenido hasta el presente un vertiginoso desarrollo conceptual.

En Argentina, el curriculum se ha venido constituyendo de manera creciente en un importante eje de la innovación pedagógica a partir de la década de 1980, debido a las opciones de las políticas educativas impulsadas por el Estado. Sin embargo, aún cuando la temática curricular está enormemente extendida como uno de los grandes ejes instalados por la política pública, el debate curricular de corte académico es muy escaso.

---

1. Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires (Argentina).

En el marco de tales preocupaciones, este trabajo procura documentar el estado de desarrollo de los estudios sobre el curriculum en el país, haciendo especial énfasis en el tipo de producción intelectual elaborada. Para ello se analizó el discurso sobre el curriculum producido por pedagogos argentinos desde el año 1966 (fecha en que se crea la oficina de Curriculum en el Ministerio de Educación de la Nación) hasta la actualidad. Se relevaron libros y revistas especializadas y, se recurrió también, a entrevistas a actores clave con la intención de reconstruir tradiciones pedagógicas que puedan impactar en el estado actual de la producción escrita sobre el curriculum. El estudio se completó con una serie de consultas a documentos oficiales producidos en el marco de las sucesivas reformas educativas que acontecieron desde la década de 1990 hasta la actualidad y que han tenido –en mayor o menor grado– como eje al curriculum[2].

Este capítulo se organiza alrededor de los siguientes ejes: 1. la reconstrucción del contexto histórico de emergencia del pensamiento sobre el curriculum en la Argentina; 2. la consideración de la introducción de la teoría crítica en el pensamiento curricular local; 3. el análisis de la producción escrita sobre el curriculum en el país, desde la recuperación democrática en el año1983 hasta la actualidad y; 4. algunas reflexiones sobre la singular relación que se establece entre la Política Educativa, la Didáctica y el Curriculum, en Argentina.

1. El contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el curriculum en la Argentina: la hegemonía del enfoque racional

El fin de la década del 1950 y la década de 1960 en el país, se caracterizaron por un proceso en el que convergen dos movimientos: a) la modernización del Estado, de la mano de la creación de organismos técnicos de planificación a nivel nacional y la promoción de nuevos cuerpos profesionales (sociólogos, economistas, estadísticos, especialistas en administración, planeamiento y evaluación) y b) la profesionalización del campo educativo, dado por el giro científico de la formación universitaria en educación, la aparición de los especialistas y la irrupción de la teoría curricular (Feldman y Palamidessi, 2003).

En el año 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en reemplazo de los estudios de Pedagogía de corte generalista y filosófico. Durante este período, el surgimiento y ex-

2. Esta presentación retoma lo publicado en el capítulo 6: "La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina", del libro de Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

pansión de estas carreras universitarias consolida la formación de un nuevo sector profesional: los licenciados en Ciencias de la Educación, quienes van a formar parte del personal de las oficinas técnicas que impulsan las tareas de modernización del Estado desarrollista. En el año 1966, el gobierno militar de Onganía (1966-1973) crea el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), que realiza el primer diagnóstico "científico" de la educación argentina –nos referimos al estudio Educación y Recursos Humanos del año 1967– y, en el mismo año, el Ministerio de Educación crea una oficina de Curriculum. Al mismo tiempo, los estudios universitarios en educación adquieren un status científico y la formación de los profesionales comienza a diferenciarse de la formación de los profesores.

La teoría curricular comienza a difundirse en Argentina hacia mediados de la década de 1960, a través de iniciativas continentales como la Alianza para el Progreso y la acción de organismos como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO, la International Evaluation Association. Durante este período se difunden en el país las primeras obras sobre curriculum provenientes, casi exclusivamente, de los Estados Unidos. Empresas editoriales como Troquel, El Ateneo, Kapelusz, Marymar, Paidós o Losada traducen las obras de autores americanos como R. Tyler, H. Taba, R. Doll, H. Johnson, J. Schwab, B. Bloom, W. Ragan. A través de la teoría curricular comienzan a difundirse nuevas tecnologías que el pensamiento de la época vincula a la modernización de la enseñanza, ligadas a la evaluación, las taxonomías y la formulación de objetivos operacionales.

Para sostener la política de traducciones, las editoriales cuentan con subsidios del Centro Regional de Ayuda Técnica, del Departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos. El Centro es una organización dedicada a producir versiones en español de material fílmico e impreso en inglés, que emplean los programas de cooperación técnica auspiciados por la Alianza para el Progreso. Otra agencia que subsidia es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)[3] mediante el CERI (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza), creado en junio de 1968 por un período inicial de tres años con ayuda de subsidios de la Fundación Ford y del Royal Ducht Shell Group of Companies. En

3. La OCDE fue instituida por un convenio firmado el 14 de diciembre de 1960 en París con el objetivo de promover políticas tendientes a:

- Llevar a cabo la mayor expansión posible de la economía y el empleo y una progresión del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuir así al desarrollo de la economía mundial.
- Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como en los que no lo son, en vías de desarrollo económico.
- Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales.

1971, el CERI extendió su labor hasta el año 1977 y define sus objetivos en los siguientes términos:

- promover y apoyar el avance de las investigaciones en el campo de la educación;
- promover y apoyar la realización de experiencias piloto;
- promover la cooperación entre los países miembros.

En ese marco de apoyo a las editoriales, la Editorial Marymar abrió una colección dedicada al tema *curriculum* a partir de traducciones de textos del CERI. Entre sus títulos se encuentran:

- *Desarrollo del curriculum.* (1974, Original en inglés, 1972).
- *Curriculum y Técnicas de Edición.* (1974, Original en inglés, 1972).
- *El curriculum para 1980.* (1974, Original en inglés, 1972).
- *Curriculum y dirección de institutos de enseñanza.* (1974, Original en inglés, 1972).

En paralelo a la difusión de la literatura curricular de corte "tecnológico", se produce en el país un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico argentino a propósito de los replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget y la modernización del curriculum para la enseñanza de las ciencias que realiza el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC)[4]. La propuesta del INEC incorpora como novedades las áreas curriculares integradas, los debates sobre los métodos globales de enseñanza, la introducción de la matemática moderna, la gramática estructural, la educación no diferenciada por género, el cuestionamiento de la tradición nacionalista y patriótica.

En el marco de este movimiento complejo de renovación y cruces de discursos que reconocen múltiples referencias teóricas, acontece en el país una Reforma Educativa (1968-1971) que promueve activamente el planeamiento y formulación operativa de objetivos didácticos, propio del discurso técnico. La Reforma Educativa impulsada por el gobierno de facto del General Onganía, intentó modificar la organización del sistema educativo, constituida por una escuela primaria de siete años (6-12) y una escuela secundaria de cinco años (13-17), creando una Escuela Intermedia (11-14 años). El proyecto fue abandonado cuando cayó el gobierno ya que contaba con la oposición de la mayor parte de la opinión pública y de maestros y profesores. Sin embargo, y aun cuando fracasa en su implementación, la Reforma logra instalar el discurso técnico de la pedagogía por objetivos y

---

4. El INEC fue creado en el año 1961 con el auspicio de la OEA y se dedicó a la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (Matemática, Física, Química y Bilogía). Realizaba actividades de formación de profesores y preparación de material didáctico.

modificar la formación de maestros al cerrar las Escuelas Normales de nivel secundario y traspasar su preparación a Institutos Superiores de Formación Docente. Allí se difunden las obras traducidas al español de las teorías del curriculum, especialmente las de R. Tyler e H. Taba.

Avanzada la década del 1970, podemos decir que la modalidad instalada en el ámbito de la educación acerca de la conceptualización y operacionalización del curriculum, correspondía a lo que se ha caracterizado como "perspectiva tecnológica". Se reconoce una marcada preocupación por las metodologías ("cómo enseñar") que, en gran medida, llegó a eclipsar toda eventual discusión acerca de "qué enseñar" o "para qué enseñar", discusión prácticamente imposible en un momento en que el país había anulado sus instituciones democráticas.

Los primeros trabajos sistemáticos producidos en la Argentina sobre las cuestiones curriculares son libros de textos dirigidos a los estudiantes de Profesorado del Nivel Primario. De esta época datan las dos primeras obras sobre el curriculum en nuestro país: el libro de María Irma Sarubbi[5], *Curriculum* y el libro de Oscar Combetta, *Planeamiento Curricular*; ambos publicados en el año 1971.

El de Sarubbi contiene referencias a las corrientes conductistas y neoconductistas en el tema de la formulación de objetivos educacionales; la corriente clásico-tradicionalista cuando despliega el tema de los contenidos escolares; y la corriente tradicional o tecnológica para abordar los temas de diseño del curriculum. La autora cita textos en sus versiones originales en inglés, mucho de los cuales se convierten en bibliografía obligada en el campo de la didáctica, en años posteriores a la publicación de su libro.

A su vez, el escrito de Oscar Combetta, bajo el título *Planeamiento Curricular*, contiene un temario muy próximo a los temas clásicos de la didáctica. Como única cita bibliográfica del capítulo dedicado al curriculum, se encuentra un documento de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, del año 1968.

Podríamos decir que tanto Sarubbi como Combetta sistematizan el enfoque curricular en una presentación canónica del modelo racional de

---

5. María Irma R. de Sarubbi hizo el profesorado en Historia en la Universidad de Buenos Aires (la carrera de Ciencias de la Educación es posterior al período de formación de la autora) y tanto ella como su marido se desempeñan en el campo de la educación, siendo su marido más reconocido. La autora fue profesora del Instituto Superior de Conducción Educativa que funcionaba en el Colegio Lasalle, que fue el primer instituto del país en formar directores de escuela. Este emprendimiento se daba en el contexto de la Reforma Educativa (1968-1971), con el proyecto de la creación de la Escuela Intermedia, proyecto en el que parece haber estado muy comprometido el Prof. Sarubbi. Otro dato interesante es la relación de ambos esposos con la Organización de Estados Americanos, a través de proyectos que la mencionada agencia tenía para ese entonces en países de América Latina, especialmente en Chile y Argentina.

Tyler. Esta primera literatura curricular argentina se estructura en relación con los siguientes ejes (Feldman y Palamidessi, 2003):

- La noción de curriculum se identifica con un enfoque racional y científico para la toma de decisiones en materia educativa. Por oposición al *plan de estudios* y a los *programas de enseñanza* que consagran el predominio de la materia de estudio, el curriculum supone una metodología integral y sistémica orientada a la producción planificada de experiencias educativas.
- Se legitiman nuevas divisiones del trabajo pedagógico. Según ella, los expertos deben ocuparse de los pasos relacionados con la fundamentación científica y la concepción estructural, mientras que los docentes deben operativizar los objetivos subordinados –"didácticos", "de aula"– del curriculum.
- La teoría curricular se sitúa en el eje tradicional-moderno. Urge la transformación del curriculum, responsabilidad de los que dirigen la educación y ayuda para quienes tienen que prepararse en todos los niveles del sistema educativo para instrumentar y poner en marcha ese curriculum que nuestra educación reclama.

En el año 1976, en un contexto de agudos antagonismos sociales y políticos, las Fuerzas Armadas tomaron el control del Estado y suspendieron las garantías constitucionales. El llamado "Proceso de Reorganización Nacional" no se proponía modernizar la sociedad a través de un gobierno de técnicos y planificadores. En cambio, intentaron refundar los comportamientos políticos, económicos y culturales de la sociedad argentina a través de un Estado autoritario militarizado y de la apertura de los mercados.

Durante este período el sistema educacional fue un blanco privilegiado de la represión militar. Fueron rasgos del gobierno militar la desaparición o expulsión de profesores y estudiantes, la prohibición de ciertos libros, la imposición de normas que reforzaban formas tradicionales de relación y autoridad. El gobierno militar y la Iglesia católica coincidieron en la necesidad de "limpiar" y "ordenar" el sistema educativo: eliminar la oposición existente en las escuelas y universidades, reformar los planes de estudio, combatir la difusión de ideas "subversivas". Buena parte de su accionar estuvo guiado por un sentido de "guerra" contra la subversión del "orden". Las universidades fueron cerradas y luego funcionaron intervenidas por autoridades designadas por el poder militar.

En una escena pública dominada casi exclusivamente por las decisiones unilaterales del poder del Estado, se produjo un congelamiento del debate educativo y un enorme retroceso de la reflexión pedagógica. La expulsión (o el exilio) de profesores afectó profundamente a las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades. Las cátedras fueron asignadas a personal vinculado

a la Iglesia o a técnicos "apolíticos". La intervención de las universidades y el control militar del sistema educativo modificaron radicalmente las condiciones de producción de la incipiente teoría y práctica curricular. La censura y el control ideológico obstruyeron la llegada de autores o visiones críticas.

Durante estos años, para aplicar los contenidos mínimos definidos en 1977 por el gobierno militar, las provincias modificaron sus normativas curriculares. De hecho, la actividad de los técnicos continuó y se expandió, aunque sin ningún debate y discusión pública. En esta etapa, la denominación *curriculum* desplaza finalmente a la de *plan de estudios* o *programa*. Al mismo tiempo, en un contexto de fuerte censura y vigilancia político-ideológica, algunas editoriales tales como Troquel, Marymar y El Ateneo, continuaron traduciendo literatura norteamericana de perfil técnico-instrumental.

2. La introducción de la teoría crítica en el debate didáctico y su repercusión en el pensamiento curricular

Como dijimos en el punto anterior, entre los años 1966 y 1973, la universidad pierde su estatuto autónomo, en el gobierno que se inicia con el golpe militar de Onganía. Muchos profesores de las carreras de educación renuncian a sus puestos con el consecuente cierre de una década de florecimiento y modernización de las universidades. Sin embargo, grupos progresistas hacen una lectura alternativa de la teoría curricular de corte tyleriano y sostienen la promoción de un planeamiento integral como una posibilidad de fortalecer la autonomía de los docentes. Ligados en parte a estos sectores –y acompañando los movimientos de radicalización política que crecían en la sociedad argentina–, se conformaron incipientes núcleos universitarios que usaron la teorización curricular para realizar una crítica de la escolarización.

En la Universidad Nacional de Córdoba, jóvenes profesores inician una producción que articula al pensamiento curricular con temáticas de clase social y poder cultural. Más allá de las líneas de trabajo que cada uno de los integrantes del grupo privilegia, los une el cuestionamiento común al paradigma tyleriano (Mastroccola, 2005). El llamado "grupo cordobés" realiza una reflexión sobre los aspectos metódicos de la enseñanza, diferenciándose de la racionalidad técnica (Edelstein y Rodríguez, 1972). En su mayoría, se convierten en referentes de la Didáctica en el país, concebida como un campo ligado al hacer docente, y se sienten obligados a dar respuestas operativas. Surge otra manera de pensar las cosas, impulsada por el trabajo que hace la Prof. María Saleme en la Universidad Nacional de Córdoba, desde la cátedra de Prácticas de la Enseñanza, en la formación

docente universitaria, abordando temas como la programación didáctica y la evaluación como un proceso asociado a la enseñanza. Desarrollan una visión crítica de los procesos educativos articulando la reflexión pedagógica con perspectivas sociológicas, antropológicas, psicoanalíticas e históricas y, muy espacialmente, por el pensamiento freiriano, poniendo el acento en la falsa neutralidad de lo técnico, afirmando la imposibilidad de una práctica pedagógica que no esté social y políticamente orientada, de forma explícita o implícita, consciente o inconsciente (Mastroccola, 2005)[6].

Sin lugar a dudas, la importancia histórica de este grupo de intelectuales radica en haberse constituido en un movimiento crítico en un "doble" sentido: crítica didáctica y crítica política. En una obra de gran impacto en el campo de la Didáctica, Susana Barco (1996) reconoce distintas "vertientes" de la teoría crítica que han tenido influencia en el pensamiento local. En primer lugar, la vertiente de la Escuela de Frankfurt, con sus sucesivas generaciones de intelectuales, recuperando la idea de actividad crítica como aquella que "*se orienta hacia la transformación social solidaria y la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica*" (Barco, 1996, p. 158). En segundo lugar, la autora identifica la influencia de la vertiente anglosajona de esa corriente, en la que incluye a autores norteamericanos como Apple, Giroux y Popkewitz; ingleses como Young, Sharp, Green y Carr, o australianos como Kemmis y Grundy.

En ese mismo trabajo, Barco destaca el bajo impacto que tuvo la lectura de los "críticos" en el pensamiento curricular local (Barco, 1996, p. 160), y abre el debate sobre las distintas posiciones teóricas que coexisten en el campo de la didáctica argentina. Se configura, entonces, un discurso de corte crítico que disputará la hegemonía del campo de la Didáctica, incursionando en alternativas teóricas y modelos conceptuales que desde los aportes de otras disciplinas amplían la mirada de lo didáctico desde lo ideológico.

Unos años después, miembros del "grupo cordobés" continuaron estas líneas de trabajo en el exilio, contribuyendo al desarrollo del pensamiento curricular en México, que recién después de 1983 tendrán algún impacto en los ámbitos de formación docente en Argentina, que hasta tanto sigue influenciada por marcos tecnicistas (Feldman y Palamidessi, 2003).

Es recién hacia finales de la década de 1980 que ciertas corrientes críticas del curriculum comienzan a difundirse en nuestro medio a través de

---

6. Por su parte, la introducción de las "teorías críticas" se llevaba a cabo en el ámbito académico por algunos profesores con militancia política en el peronismo o distintos partidos políticos de "izquierda", incorporados a la universidad recién a mediados de los años 1970. Entre los textos más citados se encuentran: *Ideología y aparatos del estado* de Althusser, y estudios de corte crítico reproductivista como *La Escuela Capitalista de Francia* de Baudelot y Establet y *La escolaridad en la sociedad americana* de Bowles y Gintis.

textos de autores mexicanos y españoles que traducen y sistematizan los debates y corrientes del campo curricular anglosajón. La sociología inglesa del curriculum (Bernstein, Young) y las versiones neomarxistas (Giroux, Apple) empiezan a ser consideradas en los medios académicos argentinos. Estos años sirvieron para que la comunidad académica actualizara sus conocimientos en torno a la cada vez más elusiva y abarcadora noción de curriculum.

La repercusión de la teoría crítica en el pensamiento curricular

Del "grupo cordobés", continúan una reflexión más sistemática sobre el curriculum Susana Barco, desde la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Río Negro, Argentina) y Eduardo Remedi y Alfredo Furlán, desde distintos espacios de producción científica en México[7].

En el año 1986, Eduardo Remedi escribe un artículo para la *Revista Argentina de Educación*[8], titulado "Racionalidad y Curriculum. Deconstrucción de un modelo". Si bien no ha sido lo suficientemente visitado por los intelectuales de la educación del ámbito local, este artículo es iniciático de una serie de reflexiones de "corte crítico" que empiezan a tener lugar a partir de los años 1980. La novedad del texto, para la producción local, radica en la deconstrucción que hace Remedi de la obra de Ralph Tyler, develando el código en el cual esa propuesta se asienta. Además, el autor delimita el lugar del docente en el proyecto curricular, lo habilita/inhabilita para relacionarse con el conocimiento de aquello que va a enseñar e instituye un sujeto pedagógico con posibilidades y limitaciones (Barco, 1996).

Por su lado, Alfredo Furlán realiza un trabajo de compilación junto a Miguel Ángel Pasillas (1989)[9] sobre el *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum* con el propósito de reflejar el estado del pensamiento y la investigación sobre el curriculum en México. Furlán destaca como un rasgo positivo la polifonía y el carácter político de la producción curricular mexicana. Más tarde Furlán escribe: "Notas y claves para una introducción

---

7. Actualmente Eduardo Remedi es investigador titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y Alfredo Furlán es investigador de la UNAM.

8. La *Revista Argentina de Educación* es una publicación de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (motorizada por un grupo de colegas del campo educativo de distintas universidades nacionales) que aparece por primera vez en el año 1982. Esta publicación refleja en muy buena medida el debate intelectual del campo y el estado de la investigación sobre educación.

9. También se publica parte de ese trabajo en Argentina a través de la *Revista Argentina de Educación*, *7* (12), 25-38 (1989)

a la cuestión del curriculum", en *El campo del curriculum. Antología* Vol II, CESU-UNAM (1991), *Curriculum e Institución*, IMCED. Morelia (1996); e *Ideología del discurso curricular*, Universidad Autónoma de Sinaloa y la ENEPI-UNAM (1998). En estas obras se puede destacar el recorrido por tres dimensiones del curriculum: el curriculum pensado y el curriculum vivido, curriculum y gestión y curriculum e institución. En todos los casos, Furlán recupera los aportes de las teorías prácticas y críticas del curriculum, que lo inspiran para elaborar sus propias teorizaciones.

Los trabajos de Remedi y Furlán abren una doble línea de conceptualización: por un lado, la concepción del curriculum concebido como una propuesta político-educativa que articula proyectos políticos-sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan o determinan el contenido del mismo; el curriculum se convierte en un espacio en el cual se ejerce y desarrolla el poder a través del control de su formulación. Por otro lado, la certeza de la constitución de un campo de estudios nuevo en el ámbito de las ciencias de la educación.

Por último, Susana Barco, desde la Universidad del Comahue, en el sur del país, sostiene una importante reflexión sobre el curriculum desde una perspectiva crítica. Barco abre una línea de trabajo sobre los procesos de diseño e innovación curricular en el nivel universitario, apoyándose en metodologías de corte etnográfico y de investigación-acción. Un hito lo constituye lo realizado en la carrera de Técnico Universitario en Forestación, en el Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes, de la Universidad Nacional del Comahue (AUSMA).

Dicha carrera, que en sus inicios fue pensada como embrión de una carrera de Ingeniero Forestal, con la apertura del debate y la participación de docentes, graduados y estudiantes, da lugar a una identidad profesional distinta, fuertemente defendida por todos los claustros. A partir del año 1989, Barco acompaña un proceso de diseño curricular "participativo" que instala el cambio de plan en paralelo a la revisión de las prácticas docentes. Los distintos claustros acercaron propuestas que se concretaron bajo la forma de talleres realizados con alumnos y docentes de todos los años de la carrera, en espacios de una semana de duración, en los que se seleccionaron problemas inherentes a las prácticas del técnico forestal. Esta "movida académica" se acompaña con un trabajo de investigación-acción dirigido también por la profesora Susana Barco (2005).

Se pasa de la lógica del plan de estudios a una lógica de curriculum, que incluye la consideración de los estudiantes en sus posibilidades y dificultades para realizar aprendizajes diversos, y contempla las necesidades de inserción laboral. Estas acciones produjeron un "debilitamiento" en los límites estrictos de los campos disciplinares, generando enmarcamientos menos rígidos. La recontextualización producida no fue producto de un

trámite fácil sino más bien de disputas de poder, intereses sectoriales, concepciones del conocimiento que se pusieron en juego generando acaloradas discusiones interclaustro.

También la perspectiva histórica que pone en juego Barco, solapada en las propias elaboraciones de los docentes, permite una mejor comprensión de los procesos de construcción de "productos curriculares participativos".

Otras derivaciones del pensamiento curricular "crítico"

La perspectiva crítica del curriculum no representa un caudal importante de trabajos en el conjunto de la producción sobre el curriculum en Argentina; sin embargo, podemos destacar una serie de trabajos que continúan la preocupación de Barco por los procesos de diseño en la esfera del curriculum universitario; o las preocupaciones de Remedi y Furlán por los procesos de la formación de docentes. En estas líneas temáticas se destacan los trabajos de investigadores de distintas universidades nacionales: la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) y la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En la UNLPam, Vilma Pruzzo de Di Prego (1995 y 1996) sostiene un marcado interés por incorporar el enfoque crítico al debate sobre curriculum universitario. Plantea tres ejes sobre los que debería darse la transformación curricular: a) dejar de lado los objetivos como articuladores del curriculum y partir del análisis de la historia institucional y de la realidad; b) incorporar la reflexión epistemológica sobre el conocimiento disciplinar, tanto en su proceso de construcción como en su proceso de enseñanza; y c) incluir los aspectos morales y cívicos en el curriculum.

Por otro lado, un grupo de autores de la UNER lleva adelante una investigación que incluye las perspectivas de México y Argentina en la revisión del curriculum universitario para el período 1970-1990. En este marco, se publica un libro (De Alba et al., 1995) que contiene los siguientes trabajos: a) "Introducción al desarrollo del campo del curriculum universitario en las últimas dos décadas: los casos de México y Argentina", de Alicia de Alba; b) "Panorámica general sobre el desarrollo del campo del curriculum en México", de Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar; c) "El curriculum en el siglo XXI. Enfoque panorámico en relación con al problema en la universidad argentina", de Silvia Duluc, Roberto Marengo y Adriana Puiggrós.

Los trabajos enumerados intentan dar cuenta de los principales debates en torno a la definición del curriculum universitario, que exigen pasar de la utopía al planteamiento curricular y analizar, en cada caso, las condiciones de producción para una prospectiva del curriculum universitario. Se

apunta a poner en el centro del debate los "*ejes ideológicos temáticos (…) que constituyen cuestiones decisivas para la construcción de una nueva cultura, con capacidad hegemónica (…) ejes que deben atravesar la trama del curriculum universitario además de encontrar espacios específicos y explícitos en los planes de estudio. Son ellos: los derechos humanos, la ecología, la comunicación, la relación biogenética ética-sociedad)*" (De Alba et al., 1995, p. 51).

Desde la UNICEN, Sonia Araujo plantea que el curriculum en la universidad asume características peculiares en cuanto a sus finalidades, funciones, procesos de elaboración y ejecución, por lo que resulta indispensable articular diferentes miradas teóricas con el propósito de aprehenderlo en toda su complejidad. Araujo toma la idea de "corte y articulación conceptual" que desarrolla Alicia de Alba (1991) entre la producción sobre la universidad y el análisis de la problemática del curriculum.

Araujo define al curriculum como una práctica social de naturaleza esencialmente política, y al hacerlo reconoce la influencia de autores como M. Apple, W. Carr, S. Kemmis, A. Furlán, M. Pasillas y De Alba. Sostiene la tesis según la cual el curriculum constituye un espacio clave de tensión entre los grupos que representan las distintas disciplinas académicas, que expresa del siguiente modo: "*Entendemos que la innovación estaría ligada a la modificación sustancial en relación con los aspectos centrales que definen el sentido de una propuesta curricular. La continuidad, por el contrario, estaría dada por la simple agregación de asignaturas, modificaciones en el orden de cursada y en las correlativas, entre otros*" (Araujo, 1994, p. 90). Finalmente, la autora reclama la necesidad de hacer estudios de casos que respeten las particularidades de cada institución y permitan desarrollar instrumentos de política que promuevan los efectos esperados en cada caso.

Por último, queremos mencionar un artículo titulado "Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio", de Daniel Suárez (1994), docente de la UBA. Suárez sistematiza las preocupaciones sobre el diseño del curriculum en el ámbito de la formación de docentes, desde un enfoque "crítico". El autor propone discutir el impacto del diseño curricular de la formación docente inicial, en la *puesta en acto del curriculum*, en la construcción social de la identidad del magisterio. Su investigación ha profundizado en el estudio de algunos contenidos y dimensiones formativas del curriculum, que se consideraron decisivos para la comprensión de cómo éste es actuado, representado y vivido por los actores involucrados en su puesta en marcha. Según Suárez:

> "los enfoques educativos estructurados en base a la tradición teórico-metodológica dominante, han privilegiado en la delimitación de sus

objetos de estudio las dimensiones normativo-prescriptivas del conocimiento pedagógico, en detrimento de su potencial explicativo, comprensivo e interpretativo. Por ende, sus análisis de los procesos educativos escolarizados (es decir, aquellos que tienen lugar en escenarios institucionales específicos) redundaron en aportaciones conceptuales parciales y recortadas, en las que se han enfatizado cuestiones de índole tecnológico-didáctica por sobre las estrictamente pedagógicas y las políticas, históricas y sociales que les imprimen un sentido determinado, condicionándolos parcialmente" (Suárez, 1994, pp. 29-33).

Tomando postura por un enfoque etnográfico, el autor plantea: "*En principio resulta conveniente abordar el estudio de curriculum de la formación de maestros* desde una perspectiva más amplia e integradora *que aquella que lo limita a la sistematización y formalización de los estudios pedagógicos y técnicos, fundamentalmente los que se realizan durante la formación inicial en instituciones específicas*" (ibid., pp. 33-34).

Suárez indica la influencia que tuvo la Teoría Educacional Crítica, destacando los aportes de Henry Giroux, Paul Willis y Peter McLaren:

> "Desde este enfoque más comprehensivo resulta posible postular que el curriculum de la formación docente constituye un complejo y conflictivo proceso de construcción social de la identidad del magisterio. En su actualización no sólo interviene el mandato social, político y técnico para la conformación del cuerpo de agentes habilitados para la enseñanza, oficializado, legitimado y mediatizado por el Estado y articulado discursivamente para su transmisión (inculcación) mediante el curriculum oficial y explícito. También entran a jugar un papel protagónico en su materialización ciertas *lógicas y formas culturales de auto-construcción* de los sujetos que representan, viven y actúan su propia formación como maestros. Vale decir entonces que para dar cuenta de la complejidad de las dimensiones y procesos formativos de docentes hay que distinguir y tener en cuenta *a la vez* mecanismos de reproducción social y cultural, y los modos en que los discursos y los contenidos sociales y culturales son producidos, contestados y/o apropiados activa y creativamente por sujetos provistos de capacidad interpretativa, negociadora y de respuesta" (ibid., pp. 33-34).

Hasta aquí hemos presentado un panorama de las producciones sobre el curriculum desde un enfoque "crítico", que refleja el "anclaje" del enfoque en temas que afectan los procesos sociales de diseño del curriculum en la universidad y la formación inicial de docentes. Como decíamos más arriba, el caudal de trabajos es escaso comparado con el resto de la producción sobre el curriculum, en el país. De todos modos, tiene un valor en sí mismo el hecho de que dichas producciones anidan en carreras de educación y/o

proyectos de investigaciones de universidades nacionales, que impactan en la formación de futuros licenciados.

3. Un análisis de la producción sobre el curriculum en el país: los desafíos que instala la política pública y el debate académico

En el año 1983 el país recupera la democracia y retoma el orden constitucional. El gobierno del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) marcó un período de reactivación cultural y de reapertura de canales de expresión. En ese contexto, el sistema educativo fue considerado como un vehículo central en la modificación de la cultura autoritaria. La democratización de la educación se realizó a través de la expansión de la matrícula, el incremento de la participación en el gobierno escolar (Centros de Estudiantes, Consejos de Escuela) y la promoción de pedagogías centradas en el alumno.

Al mismo tiempo, se produce la normalización de las universidades y la renovación de sus cuerpos de profesores. Este proceso fue muy significativo en el campo de la Educación, las Humanidades y las Ciencias Sociales, especialmente afectadas por la represión militar. En consecuencia, se actualizan enfoques teóricos y se renueva la literatura especializada. La carrera de Ciencias de la Educación y los Institutos de Formación Docente modifican y actualizan sus planes de estudio.

Una cantidad importante de jurisdicciones del país inicia procesos de innovación curricular, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Son especialmente ricos en caudal de innovación, los procesos de cambio del curriculum de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos, Río Negro y La Pampa. La riqueza del cambio está dada principalmente por la inclusión de nuevos enfoques teóricos en la fundamentación de los diseños curriculares que se producen, la participación de los distintos sujetos del sistema educativo en los procesos de elaboración del nuevo curriculum, y el diseño de proyectos de investigación que acompañan los cambios (José, 1989; Birgin, Duschatzky y Pinkazs, 1990; Bertoni, 1990).

Pero es, sin dudas, la transformación educativa que tuvo lugar en los años noventa, la que instaló al curriculum como uno de los principales centros de intervención sobre el sistema. La Ley Federal de Educación de 1993, no sólo modificó la estructura del sistema sino que profundizó los procesos de descentralización curricular demarcando ámbitos de definición nacional, jurisdiccional e institucional. Se iniciaron así una serie de procesos de reforma que, más allá de las diferencias jurisdiccionales en los tiempos y modos de aplicación de la ley, impactaron desde la educación inicial hasta la formación docente.

En ese contexto, una nueva fase de expansión cuantitativa de la escolarización se combinó con un profundo replanteo de la agenda educativa (CEPAL, 1992). Junto con la aparición de un complejo escenario de nuevas necesidades educativas, se fue instalando en la arena pública el problema de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Por esos años, se había generalizado en toda América Latina un clima de cuestionamiento sobre los profundos déficits de calidad en los contenidos transmitidos por las escuelas y en los logros de aprendizaje de los alumnos, así como la notoria inequidad en la distribución de oportunidades efectivas de educación. Además de constatar los persistentes problemas de pobreza y marginalidad, se fue generando un significativo consenso en torno a los límites del modelo tradicional de provisión de educación en América Latina. Para continuar con la expansión de la escolarización y mejorar cualitativamente los procesos educativos era necesario revisar y reformar los instrumentos fundamentales de un paradigma educativo en crisis.

De este modo, en la primera mitad de la década de 1990 los gobiernos de la región tuvieron a su disposición un estado de debate y una serie de instrumentos de política frente a un escenario que abría oportunidades para tomar iniciativas respecto de sus sistemas educativos. Durante este período, la educación ganó un lugar más relevante en las agendas nacionales de América Latina. Buena parte de sus gobiernos asumieron el compromiso de incrementar los recursos asignados al sector, aumentar la cobertura de la educación básica y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos[10].

Argentina, como muchos de los países de la región, atravesó procesos amplios y sistemáticos de revisión y renovación de sus definiciones curriculares. Por esta vía, se procuró (re)articular la transmisión cultural escolar con los requerimientos de la modernización tecnológica y productiva, del orden democrático y de una sociedad crecientemente compleja y diversa (Braslavsky, 2004). Pese a la diversidad de los énfasis y de los logros alcanzados en los distintos países, se trató de uno de los movimientos más ambiciosos y comprensivos de revisión de los contenidos escolares desde la instauración de los sistemas educativos hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Una de las fuerzas que movilizó este reordenamiento generalizado del curriculum fue la tendencia a extender los años de escolaridad obligatoria consagrados por las nuevas leyes generales de educación sancionadas por los países de la región durante la década de 1990. Con el imperativo

---

10. *Seminario Desarrollos Curriculares para la Educación Básica en el Cono Sur*. Prioridades de política y desafíos de la práctica. Buenos Aires, 20, 21 y 22 de abril de 2006. Universidad de San Andrés Argentina.

simultáneo de expandir tanto la cobertura y los años de escolaridad promedio como la calidad de la educación ofrecida, se procuró el desarrollo de marcos más comprehensivos para el curriculum. Se trató de favorecer una mejor articulación entre los diversos tramos de la educación básica y obligatoria y actualizar los contenidos de la transmisión escolar. Este rediseño de límites y definiciones institucionales implicó una revisión de las funciones, los propósitos y las experiencias formativas de los diferentes niveles y ciclos escolares. Las nuevas definiciones implicaron una transformación generalizada de la normativa curricular que se realizó por medio de diversos tipos de instrumentos de regulación, se establecieron parámetros o contenidos mínimos nacionales y se promovió el rediseño de planes y programas a nivel subnacional.

Pese a las diferencias, en los lineamientos y marcos curriculares para la educación básica y obligatoria impulsados por los países del Cono Sur, se pueden reconocer dinámicas y tendencias comunes, entre otras (Terigi, 1999):

- Centralización del curriculum en un contexto de descentralización escolar:

Las modalidades para ejercer esta política curricular varían según los países pero manteniendo la misma característica básica. Ya sea definidos como saberes básicos que todos los curricula provinciales deben respetar (los CBC argentinos) o como directrices para la elaboración de curriculums estatales y municipales (los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil), el curriculum tiene carácter nacional en el sentido de ser una prescripción obligatoria para el conjunto del sistema.

Complementariamente, el movimiento de centralización curricular y de reducción de las prácticas locales ocurre en el marco de los procesos de descentralización financiera y administrativa. La política central decide el curriculum y el sistema escolar se desconcentra y desregula por provincia o localidad, haciéndose cargo cada parte de su organización y mantenimiento, incluyendo los salarios de los docentes.

Cabe destacar que, en verdad, lo que se centraliza es el control del curriculum en cuanto documento prescriptivo oficial, sea en los "contenidos comunes" o en los "niveles de logro". Lo que no está tan claro que se centralice es el curriculum real, esto es, los procesos y los resultados de la enseñanza en las escuelas. Al igual que los modelos racionales del curriculum, se hace omisión de los contextos reales de la escolarización.

- El conocimiento académico o especializado como fuente de legitimación del curriculum:

El principal argumento de legitimación de los dispositivos curriculares centralizados reitera el argumento de que constituyen una selección ob-

jetivamente valiosa del conocimiento disponible, en cuanto representan al conocimiento construido en los ámbitos de producción del saber. Las políticas curriculares alientan la conformación de comisiones de expertos destinadas a definir lo que habrá de contar como conocimiento oficial. Con ello, los distintos gobiernos hacen suyo el discurso de las ciencias, en una continuidad con las concepciones del Estado racional moderno en el siglo XX.

- Formato extensivo de los documentos curriculares y evaluaciones centralizadas del rendimiento:

Se generaliza un formato particular de documento curricular, con capítulos y agrupamientos, en los que se incluye una pormenorizada explicitación de los contenidos a enseñar, próximo al desarrollo de los listados. Sea por el nivel de detalle y desagregación que alcanzan, sea por la complejidad de las formulaciones, por la yuxtaposición de concepciones y supuestos no explícitos, lo cierto es que los dispositivos curriculares centralizados son extensos, complejos y de baja integración.

La política curricular tiende a complejizar las prescripciones acerca de lo que debe enseñarse en las escuelas, incluyendo en los documentos curriculares no sólo contenidos temáticos sino también enfoques, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas para la evaluación, etc. Se instituyen, además, marcos para la actuación personal y colectiva de los profesores en la definición de los proyectos curriculares de las instituciones educativas. Se opta por lo que Elmore y Sykes (1992) denominan “modalidad ambiciosa” del curriculum[11].

---

11. Todo curriculum vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación al trabajo del profesor. La discusión acerca de los modos en que la norma curricular aspira a influir sobre las prácticas de enseñanza no implica sólo un análisis técnico sino político. En efecto, tal como señalan Elmore y Sykes (1992), la política debe hacer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y las formas de resolver esta tensión desde el punto de vista del diseño curricular son diversas. Sin embargo, en un intento por simplificar este punto, los autores describen dos alternativas básicas. La alternativa política *modesta* pretende influir sólo sobre el contenido del curriculum, sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela. Con el requisito de que ciertos temas se incluyan en el curriculum escolar y estableciendo ciertos estándares de enseñanza para esos temas, la política puede tener poderosos efectos sobre el aprendizaje. En este enfoque, la enseñanza es considerada como el terreno profesional del docente, el necesario corazón de autonomía dentro de la cáscara de constricciones impuestas por la política y la administración. La alternativa *ambiciosa*, en cambio, abarca toda la pedagogía que se incluye dentro del curriculum y pretende ejercer influencia conjunta sobre el contenido y las formas de enseñanza escolar.

En general, estas prescripciones exhaustivas se acompañan por sistemas y programas de evaluación nacional de rendimiento, como formas de control de los resultados de aprendizaje y de la acción de los docentes a través de pruebas centralizadas. Estamos frente al punto central de la reestructuración política de los sistemas educativos, a la que sirven de manera específica las políticas curriculares. Según lo afirma Beltrán Llavador (1995), la mayor descentralización de las escuelas se ve reducida por el control central, a través de la proliferación de instrumentos de determinación de estándares para la valoración de los resultados escolares.

El debate académico

No obstante la magnitud de estos movimientos de transformación del sistema educativo, no tuvieron su correlato en un aumento de la potencialidad de análisis de los problemas curriculares ni en la densidad conceptual de la producción, desde el ámbito académico. Por el contrario, se observa un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al curriculum y la producción teórica local relevada da cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo (Feeney, 2001, 2007).

Teniendo en cuenta el corpus de materiales analizados, es posible ubicar la producción teórica local dentro de la categoría *diseño e innovación curricular*. Siguiendo las preocupaciones que desde un comienzo signó al pensamiento sobre el curriculum en Argentina, la producción teórica de los pedagogos se vincula mayoritariamente con el tema del diseño e innovación del curriculum. Aun así, podemos señalar ciertos énfasis que reubican la producción en las siguientes dimensiones:

a) El impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes y directores de escuelas ha sido objeto de tratamiento por parte de un número importante de trabajos publicados. Entre ellos se destacan:

   – Los trabajos que analizan el significado atribuido por los maestros a las modificaciones producidas por las innovaciones curriculares. Analizan el modo en que la innovación curricular puede, o no, promover algún tipo de cambio en la perspectiva de trabajo de los maestros; se preocupan por mostrar las nuevas "claves" del discurso y la política curricular (Feldman, 1990, 1994; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Terigi, 1999; Lucarelli, 1993; Poggi, 1995; Gvirtz, 1997; Zoppi, 2008).

   - Los trabajos que advierten sobre el avance de códigos curriculares menos explícitos de elaboración y gestión curricular. Son trabajos que destacan la necesidad de adoptar una perspectiva normativa que fortalezca la capacidad de intervención activa en la regulación de las prácticas,

contraponiéndola a una perspectiva que sostiene la conveniencia del acuerdo intersubjetivo implícito por sobre la explicitación de argumentos y el valor del acuerdo normativo. Se puntualizan cuestiones problemáticas de la nueva producción curricular, referidas a la visibilidad, el consenso y la normatividad (Feldman y Palamidessi, 1995).

b) El curriculum como texto (proyecto) que regula la actividad pedagógica. El curriculum da forma general al proyecto que organiza las actividades educacionales escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción para los docentes. En el mismo se traducen una serie de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos que muestran la orientación general del sistema educativo de un país, una región o una institución. El diseño curricular tiene como función la explicitación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en su conjunto. En tanto proyecto, el curriculum es una guía y ayuda para quienes son los encargados de llevarla a cabo (Palladino, 1995; Alonso Gallo, 1997; Monti, 1997).

c) Los trabajos que recuperan los enfoques de la sociología de la educación –específicamente los aportes de Bernstein y Bourdieu–. (Palamidessi, 1997; Davini, 1998). También aquellos trabajos que introducen la perspectiva de la historia del curriculum (Dussel, 1992). Todos ellos se ubican en el diálogo productivo entre las teorías pedagógicas, el curriculum y la historia educacional en el país.

Por último, hay un conjunto importante de trabajos que se han escrito en revistas de divulgación con una fuerte llegada al sistema educativo. Estos trabajos contienen recomendaciones para la implementación de los nuevos currícula o hacen difusión de resultados de investigaciones, desde la perspectiva de las didácticas especiales. En esta línea productiva, se destaca la revista *Novedades Educativas,* que es una publicación mensual de interés para profesores, docentes, directivos y supervisores de todos los niveles de la enseñanza, estudiantes de profesorado y carreras como ciencias de la educación, psicología, psicopedagogía, trabajo social, etc.

Los artículos que allí se publican, anticipan situaciones macro y micro educativas; aportan elementos para el análisis; proponen instancias de acción y recursos y estrategias didácticas innovadoras; informan sobre experiencias y proyectos alternativos; actualizan y capacitan; cubren eventos nacionales e internacionales; cuentan con entrevistas y artículos de personalidades extranjeras; informan sobre cursos, jornadas, conferencias y seminarios. En forma permanente invitan a docentes, especialistas, investigadores e instituciones a acercar sus artículos, trabajos, experiencias y propuestas para ser publicadas y compartidas con otros colegas.

La revista *Novedades Educativas* acompañó la transformación educativa de 1993 y, en la actualidad, sigue haciendo un acompañamiento a las sucesivas revisiones de la política, a través de notas que escriben pedagogos y profesores u otros actores del sistema educativo. Desde esa fecha, ha dedicado varios de sus números al curriculum, haciendo hincapié en artículos que traducen las novedades en materia curricular en experiencias "reales" para aplicar en el aula con primacía de la perspectiva de las didácticas especiales.

En el intento de complejizar este análisis, retomamos un trabajo de hace unos años (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2006) donde planteamos que son tres las principales tradiciones de pensamiento curricular que en nuestro medio han enfocado el problema del diseño curricular en las últimas décadas: la Didáctica General, las Didácticas Especiales, la tradición de las Disciplinas. De éstas, algunas tradiciones tienen más presencia en el ámbito académico y otras en el ámbito de la producción curricular desde la esfera oficial, encontrándose hoy con diferentes niveles de desarrollo teórico.

El curriculum en la tradición disciplinar es definido como plan de estudios o selección del conocimiento a enseñar en los distintos niveles de la escolaridad. Los grupos de expertos en disciplinas se ubican en un lugar privilegiado de la producción curricular: matemáticos, historiadores, geógrafos, etc. (o profesores especializados en esas áreas) detentan el dominio de las estructuras sustantivas y sintácticas de sus respectivos campos disciplinares que los convierte en interlocutores indiscutibles a la hora de definir qué se considera valioso enseñar en las escuelas. La transformación curricular de los noventa reforzó la legitimidad de esta tradición en el campo del diseño curricular al definir a los expertos disciplinares como los actores centrales de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes. En el marco de esta tradición se considera que tanto la selección del contenido, como los principios que rigen su organización y secuencia, deben basarse en la estructura de las disciplinas, con la intención de que las escuelas proporcionen un conocimiento de valor académico y científico.

El curriculum en la tradición de la Didáctica General irrumpe durante la década del setenta los desarrollos de la teoría curricular de corte tecnológico descriptos anteriormente y, más tardíamente, los aportes de la sociología del curriculum y de los enfoques prácticos y críticos de origen principalmente sajón. La magnitud de la discusión epistemológica que tuvo lugar en la década de 1980 y la ruptura con el paradigma técnico, condujo a una reconceptualización del campo de la Didáctica que se extiende hasta nuestros días. Un tema central de este debate es la articulación entre la tradición didáctica centrada en la enseñanza y la tradición curricular centrada en los problemas ligados a la organización de los sistemas de enseñanza.

En los años que siguieron a la recuperación democrática, la tradición didáctica "clásica", centrada en la enseñanza, incorporó de modo progre-

sivo nuevos enfoques, luego de un predominio del modelo tecnológico en las décadas anteriores. Los aportes de los estudios acerca de la enseñanza (pensamiento del profesor y enfoques etnográficos, entre otros) y del constructivismo permitieron ampliar el espectro de los problemas didácticos y modificar las visiones acerca de la enseñanza. Si bien la Didáctica General tiene una larga historia de producción en los temas del contenido de la enseñanza; la producción local en torno a los problemas y cuestiones ligados a la definición del contenido curricular es menor y presenta cierta dispersión, más allá de la participación de sus representantes en decisiones y debates de carácter público.

Por último, el curriculum en *la tradición de las Didácticas Especiales* juega un papel importantísimo en los años que siguieron a la recuperación democrática. Se produce una importante expansión de líneas de trabajo y planteamientos de las Didácticas Especiales, centradas en la búsqueda de estrategias didácticas alternativas al conductismo y la consolidación de un campo de estudios acerca de la enseñanza de saberes específicos, sustentado en principios de orden epistemológico y psicológico.

Las líneas teóricas a las que adscriben son diversas y también el grado de desarrollo del campo profesional y académico. En términos generales, se trata de planteos de orientación constructivista –de vertiente neopiagetiana o bruneriana o mixtas, según los casos–, articulados con enfoques teóricos propios del campo disciplinar o del campo didáctico (por ejemplo, la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau).

El desarrollo mencionado les ha permitido incursionar de forma progresiva en el campo del curriculum, participando en forma directa en procesos de diseño en carácter de expertos. Si bien existen matices y variantes en los modos de aproximarse al tema, es posible advertir que el enfoque adoptado con respecto a los problemas del diseño curricular está marcado por una impronta psico-didáctica o didáctica. Esto puede atribuirse, seguramente, al deslizamiento hacia el campo curricular de un estilo de trabajo e investigación centrado en el estudio de los procesos de adquisición de determinados saberes en contextos de aula y el diseño de situaciones y secuencias “micro” de enseñanza.

En este marco, los criterios de orden epistemológico y psicológico son privilegiados a la hora de definir el valor de un contenido: un saber se legitima no tanto por su valor social y cultural, sino por su importancia desde el punto de vista epistemológico o su papel en el desarrollo cognitivo de los sujetos. Se trata de una visión de los problemas relativos al contenido escolar que focaliza el análisis en la relación entre un contenido epistémico y el aprendizaje de los alumnos de ese contenido, poniendo en juego consideraciones y argumentos relativos a los conocimientos previos sobre el contenido, las características que asume el aprendizaje espontáneo de los

distintos saberes, las representaciones prevalecientes y los obstáculos más frecuentes en este proceso.

Por otra parte, el curriculum es concebido como un dispositivo que posibilita la renovación de las prácticas de enseñanza mediante la difusión en el sistema de los últimos desarrollos de las Didácticas Especiales y los resultados de las investigaciones implementadas en esos marcos. Para ello, como ya dijimos unos párrafos más arriba, desde la perspectiva de las Didácticas Especiales se opta por una "modalidad ambiciosa" del texto curricular (Elmore y Sykes, 1992)[12].

El curriculum avanza sobre decisiones ligadas a la enseñanza a nivel áulico, tradicionalmente propias del campo de decisiones del docente. Esta tendencia fue fortalecida por el tránsito de la idea de "curriculum como plan de estudios" a "curriculum como proyecto completo de enseñanza". Cuando no se trata sólo de distribuir en el tiempo de la escolaridad un conjunto de temas sino de prever contextos, estrategias y recursos de aprendizaje apropiados desde determinadas visiones de la enseñanza y el aprendizaje, resulta necesario recurrir a otro tipo de estrategia curricular y a otra modalidad de discurso.

4. Las relaciones entre didáctica, política educativa y curriculum en la Argentina

Si pensamos en la configuración de las Ciencias de la Educación, el campo del curriculum ha producido transformaciones epistemológicas. En la literatura especializada, la problemática del curriculum ha tendido

---

12. El siguiente fragmento ilustra claramente el punto de vista que estamos exponiendo: "*..No es extraño entonces que el problema de la elaboración del curriculum se tienda a enfocar, casi exclusivamente, desde el punto de vista de la enseñanza. Se presenta, en primer lugar, como un problema de selección de contenidos (...) y, en estrecha relación con el problema de la selección, se plantea el problema de secuenciar esos contenidos, así como el problema de la temporalización o distribución de dichos contenidos a lo largo del tiempo. (...) También se plantea, simultáneamente, el problema de la metodología de enseñanza, es decir, de las acciones o 'gestos' profesionales que debe realizar el profesor para guiar el proceso de estudio de los alumnos. Esta formulación resulta insuficiente por dos razones: (...) porque la enseñanza es sólo un medio para el estudio y, por lo tanto, el problema del curriculum debería poder plantearse en términos del proceso de estudio de las matemáticas y no sólo del proceso de enseñanza. El curriculum debe entenderse como un programa de estudios que define la instrucción mínima obligatoria de cada ciudadano y del que se desprende, posteriormente, lo que debe hacer la escuela para dirigir y ayudar a los alumnos en su estudio. (...) porque la didáctica de las matemáticas problematiza el conocimiento matemático en lugar de tomarlo como transparente y establecido de una vez por todas (...) Por esta razón, el problema de la elaboración del curriculum no puede plantearse como un mero problema de selección y secuenciación de obras problemáticas presuntamente no problemáticas*" (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

a desplazar al discurso clásico de la pedagogía y ha alterado al ámbito de la didáctica. En las universidades de los países anglosajones (en los que no se incluye a la didáctica como disciplina considerándola una aplicación de la psicología de la educación) el estudio del curriculum es una parte muy significativa de los planes de estudio de las carreras de educación. En las universidades de Europa central y en las latinoamericanas, el estudio del curriculum puede abarcar una o más disciplinas de los planes de estudio o puede aparecer absorbido dentro de las materias de didáctica, como un tema o capítulo más. Estas tendencias pueden observarse también, en la bibliografía, según la tradición pedagógica en la que se inscribe un determinado texto (Davini, 1999).

A su vez, si se toma la tesis propuesta por Bourdieu (1983) –según la cual la estructura fundamental de un campo se estructura en torno a la oposición y conflicto entre creadores y reproductores–, se pueden distinguir dos campos dentro del campo educativo: el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. El *campo intelectual de la educación,* incluye agencias productoras y personal académico y profesionales con credenciales superiores que procuran modificar o cambiar ideologías, teorías o prácticas en el proceso de discurso educativo; en ese sentido, el campo intelectual de la educación es el escenario de luchas de grupos intelectuales que pugnan por el control de los procesos y las orientaciones dominantes en la generación de discurso especializado en educación. Por su parte, el *campo pedagógico* está estructurado por los contextos institucionales orientados a la reproducción del discurso y de las prácticas pedagógicas.

Entre esos dos campos (que representan dos espacios sociales fundamentales, producción/reproducción), Bernstein (1993) identifica "campos o subcampos" compuestos por diferentes posiciones, agentes y agencias cuya función es modular, afectar o regular la circulación y el consumo de los discursos y textos pedagógicos, que llama campo de recontextualización pedagógico. Este último campo abarca el amplio, complejo y diverso espacio de los agentes y de las organizaciones –locales, nacionales y transnacionales– orientadas tanto al mercado de la producción de textos y materiales, como a la venta de servicios vinculados a la educación en sus diversas formas.

A su vez, el campo de recontextualización oficial incluye la actividad reguladora de los departamentos técnicos especializados y otras agencias estatales de la educación. La producción de los campos recontextualizadores –campos intelectuales ampliados de la educación– se enfoca hacia el campo pedagógico y las instancias y mecanismos que lo gobiernan.

En Argentina, desde la mitad del siglo XIX, los procesos educativos han sido estructurados o regulados por el Estado (Puiggrós, 1990). Este movimiento y la conformación de una burocracia moderna, generaron un desplazamiento progresivo del control sobre el campo pedagógico que hasta

entonces tenían las comunidades locales, los particulares y las organizaciones religiosas (Feldman y Palamidessi, 2003 y Palamidessi, 2007).

En un trabajo que llevó a cabo un equipo de investigadores de distintas universidades argentinas, se plantea que la producción de conocimientos sobre educación en el país se desarrolla en contextos institucionales diversos y en una compleja, conflictiva y multiforme vinculación no sólo en el campo del saber científico-académico de las ciencias sociales y las humanidades, sino también en el terreno de los saberes técnicos-burocráticos y de las prácticas pedagógicas. En síntesis, "*en este campo, la lucha no se realiza solamente por medio de argumentos apoyados en pactos de objetividad consensuados por una comunidad de especialistas sino en función de la capacidad de modelar, imponer o negociar perspectivas, narrativas y principios clasificatorios sobre el mundo socioeducativo*" (Palamidessi, 2007, p. 36).

Estas notas distintivas de la producción de conocimiento sobre educación en general, cobran una significación especial en la producción de conocimiento sobre curriculum. Producción que está atravesada por la agenda de temas que impone la política pública en educación, desde la década de 1980. Siguiendo el aporte del trabajo de Palamidessi (2007), podemos afirmar que "*tanto la creación de una cátedra o carrera universitaria, como la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal, constituyen momentos en la institucionalización de un campo que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación y/o validación de conocimientos*" (Palamidessi, 2007, p. 41, citando a Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989).

A esta altura de la exposición podemos retomar una idea que se ha desarrollado en distintos párrafos de este trabajo y que expresa que el curriculum ingresa como tema al país con la creación del Departamento de Curriculum en la esfera estatal en el año 1967 pero no se institucionaliza en el ámbito académico. Sólo cabe hacer una salvedad, a propósito de la creación de cátedras de curriculum en carreras de grado y/o postgrado, en las últimas dos décadas. Este hecho es alentador ya que la historia nos muestra que los primeros procesos de institucionalización de prácticas de producción de conocimiento sobre educación en la universidad se vinculan, primero, a la creación de cátedras y, posteriormente, de carreras específicas (Palamidessi, 2007)[13].

La pregunta por la posibilidad de constitución de un campo de estudio sobre el curriculum en el país está planteada. Si se acuerda con la idea de

---

13. También es auspicioso lo ocurrido en las Primeras Jornadas de Cátedras Universitarias de Didáctica General (26 de agosto de 2011), donde se solicita la apertura de la convocatoria a futuros encuentros a un área de Didáctica, Curriculum y Evaluación, que acoja a esa diversidad de cátedras.

campo intelectual tal como fue concebida por Bourdieu (1983) y Bernstein (1985, 1988) y retomada en casos regionales por autores como Díaz (1995) y Palamidessi (2007), tenemos que:

> "La noción de campo, como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia [...], y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder" (Díaz, 1995, pp. 336-7).

Por último, siguiendo a Schwab (1964), una característica inherente a cualquier campo disciplinar es la producción discursiva sobre el objeto de estudio que expresa problemas, debates y temas que impactan en el mismo objeto. Los aspectos que según Schwab (1964) definen a una disciplina teórica son tres: 1) los límites del campo disciplinar; 2) las formas de proveer evidencia y la veracidad de ciertas declaraciones o generalizaciones; es decir, qué clase de metodología es legítima dentro de un determinado campo de investigación, a lo que Schwab denomina *sintaxis*; y 3) la identificación de conceptos básicos que guían la investigación y dan lugar a generalizaciones de diferentes tipos; esto es, la *estructura sustantiva* de la disciplina.

Teniendo en cuenta esas conceptualizaciones, el intercambio entre los productores del discurso sobre curriculum en la Argentina se hace difícil porque no existen reglas de juego comunes a todos ellos. Podemos decir que no existe un grado de capital cultural acumulado cuya posesión funcione como requisito para ingresar al campo. Se pone de manifiesto una débil estructuración y una baja autonomía relativa del "campo" de los estudios curriculares en la Argentina, que impacta de tal forma que la decisión acerca de qué se investiga y cómo, y la evaluación de esas producciones viene impuesta desde afuera, desde otros campos disciplinares con mayor tradición en nuestro país, como el de la Didáctica (Feeney, 2006 y 2007). Entendida en términos de negociación, de conflicto y de poder, las características de la producción sobre el curriculum están regladas por las prácticas de teorización que la Didáctica considera válidas.

La Argentina es partícipe de una tradición educativa que reconoce en la Didáctica de la Europa Meridional sus "modos" de pensar los problemas de la educación y la enseñanza. Este marco referencial heredado constituye un horizonte de sentido, que guía nuestra manera de pensar e influencia nuestros lenguajes, forma parte de una determinada tradición histórica y, como tal, da lugar a comunidades discursivas determinadas.

Según Camilloni (1996):

> "Existe todavía una clara controversia acerca de si la Didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la Psicología Educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el curriculum" (p. 22).

Señalando otros problemas de la misma situación, Antonio Bolívar (1995, 2003) describe para el caso español las particularidades del diálogo entre la Didáctica y el Curriculum, y el impacto de la introducción del discurso curricular para el profesorado español:

> "La introducción del corpus teórico curricular supone un enfoque propio de entender la realidad educativa. El discurso curricular para tomar cuerpo en el profesorado y en las escuelas, a falta de la tradición histórica, precisa un contexto organizativo y una nueva profesionalidad del profesorado. A falta de ello, para una mayoría del profesorado resulta ajeno a su cultura pedagógica y tradición didáctica quedando en la práctica como una retórica. El enfoque curricular ha supuesto nuevos modos de pensar y hacer la educación pero para una inmensa mayoría del profesorado, al haberse inscripto en el mismo marco organizativo y cultural, ha quedado limitado al formato difundido por la Administración. Las nuevas propuestas de cambio, si no van acompañadas por similares contextos originarios que les dan sentido, son embestidas por las culturas heredadas. Y en este caso -que es el nuestro- quedan más bien como una retórica, jerga o burocracia" (Bolívar, 2003, p. 2).

En el caso argentino, el marco referencial heredado –la tradición didáctica europea secular– constituye un horizonte de sentido, que guía nuestra manera de pensar e influye en nuestra producción escrita.

Conclusiones

Creemos haber expresado algunas ideas que permiten reconstruir el mapa de la producción argentina sobre el curriculum a partir de una afirmación principal que ubica al curriculum como un campo de estudios y de prácticas de importancia central en las ciencias de la educación.

Si bien la introducción de la teoría curricular en el país estuvo signada por el enfoque técnico-racional, que adopta el discurso oficial, se reconocen producciones de autores locales que dan cuenta del impacto del enfoque crítico del curriculum para abordar los temas relativos a los procesos de diseño del curriculum universitario y la formación docente inicial.

En el caso argentino, aun cuando la temática curricular está enormemente extendida como uno de los grandes ejes instalados por la política pública a partir de los inicios del año 1980, el debate curricular de corte académico es muy escaso. La casi permanente sucesión de reformas educativas con eje en el curriculum que se instalan desde el Estado a partir de la década de 1990, no tienen su correlato en un aumento de la producción teórica sobre el curriculum. Por el contrario, se observa un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al curriculum reflejado en una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo.

Es importante comenzar a mirar cómo se juegan en los espacios de producción del curriculum las disputas propias de "otros" lugares, en especial, los ámbitos del ámbito académico y las asociaciones profesionales. Debates que se trasladan al documento curricular. Por eso, si bien destacamos la naturaleza técnica de muchas decisiones sustantivas en materia de diseño curricular, es importante no perder de vista que ellas son indisociables de las políticas que traducen necesidades de orden social y cultural, así como de tendencias pedagógicas y didácticas más amplias.

Por último, reconociendo la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular en el mundo, es imposible recomponer la Didáctica General, en Argentina, al margen del campo del curriculum. Ya sea porque los trabajos teóricos privilegian los temas del diseño y la innovación del curriculum o por la pertenencia de los autores a cátedras de Didácticas Generales o específicas; la producción de conocimiento sobre el curriculum, en el país, anida en el subcampo de la Didáctica General. A su vez, dicha reconstrucción no puede dejar de considerar a una importantísima cantidad de documentos –que incluye diseños curriculares, parámetros generales, recomendaciones institucionales y para el docente en el aula– que se producen desde los organismos oficiales y que portan significados, se apoyan en teorías y concepciones sobre el curriculum.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (1996). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio.* Buenos Aires: Troquel.

Aguerrondo, I. y Zoppi, A. M. (1990). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio.* Buenos Aires: Troquel.

Amantea, A.; Cappelletti, G.; Cols, E. y Feeney, S. (2006). Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e Didáticas Especiais. En A. Lopes y E. Macedo, *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.

Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. En AA.VV, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Beltrán Llavador, F. (1995). Desregulación escolar, organización y curriculum. En AA.VV, *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Publicación del Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Paideia-Morata.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, *15*, 47-74.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control.* Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Universidad de Granada. España.

Bolívar, A. (2003). *Retos actuales del área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres.* Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar, 15 y 16 de mayo. Valencia, España.

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual***.** Buenos Aires: Folios.

Braslavsky, C. (2004). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. En Oficina Internacional de Educación-UNESCO, *Reforma curricular y cohesión social en América Latina.* Ginebra.

Camilloni, A. (1996). De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica. En AA.VV, *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile.

Chevallard, I.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matermáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: ICE, Horsori.

Davini, C. (1999). *Curriculum.* Carpeta de Trabajo de la Licenciatura en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia.* Universidad del Valle, Centro Editorial.

Díaz, M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación.* Colección Genealogía del poder. Barcelona: La Piqueta.

Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En P. Jackson (Ed.) *Handboook of Research on Curriculum.* New York: Macmillan.

Feeney, S. (2001). *El campo del curriculum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del curriculum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998.* Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Feeney, S. (2006). La política curricular en Argentina: ¿todo vale?. Conferencia en Endipe-XIII ENDIPE. Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) 23 a 26 Abril 2006. Publicado completo en Montero, A. (Org.) *Novas subjetividades, currículo, docência e questoes pedagógicas na perspectiva da inclusao social* (pp. 341-354). Recife: Ediçoes Bagaço.

Feeney, S. (2007). La emergencia de los discursos sobre el curriculum en Argentina. En A. Camilloni y otros, *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Feeney, S. y Terigi, F. (2003). Curriculum studies in Argentina: documenting the constitution of a field. En W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2003). El desarrollo del pensamiento sobre el curriculum en Argentina. En W. Pinar (ed.) *Handbook of Research on Curriculum Research.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Hamilton, D. (1999). La paradoja pedagógica. *Revista Propuesta Educativa*, *X* (20), 6-13.

Hlebowitsh, P. (1998a). Reevaluación de las valoraciones del "Rationale de Tyler". *Revista de Estudios del Curriculum*, *1* (1), 170-189.

Hlebowitsh, P. (1998b). Interpretaciones del "Rationale de Tyler": una respuesta a Kliebard. *Revista de Estudios del Curriculum*, *1* (2), 176-184.

Jackson, P. (ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York: Simon and Schuster Macmillan.

Levy, A. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Mastroccola, V (2005). *El campo de la Didáctica en la Argentina: período 1960 a 1983*. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Palamidessi, M. (comp.) (2007). *Educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P. y Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.

Pinar, W. (1998). *Towards new identities*. New York: Garland Publishing.

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Schwab, J. (1964). *Structure of the disciplines: Meanings and significances. In: The structure of knowledge and curriculum*. Chicago: Rand Mc Nally.

Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.

Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Tyler, R, (1974). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Trabajos producidos por pedagogos argentinos que constituyen el corpus analizado (se incluyen sólo los citados en el texto)

Alonso Gallo, (1997). *Ideario, proyecto y currículo institucional*. Buenos Aires: Don Bosco.

Araujo, S. (1994). Curriculum universitario: notas para diseño, evaluación e innovación. *Revista Argentina de Educación*, *XII* (22), 81-94.

Barco, S. (2005). Del orden, poderes y desórdenes curriculares. En Barco, S. (Coord.) *Universidad, docentes y prácticaeds. El caso de la UNCo EDUCO*. Universidad Nacional de Comahue. Argentina.

Bertoni, A. (1990). La construcción de un curriculum para el nivel primario. Propuesta metodológica: riesgos y atrevimiento. *Revista Propuesta Educativa*, *2* (3), 42-51.

Birgin, A.; Duschatzky, S. y Pinkas, D. (1990). Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas. Investigación evaluativa de una reforma curricular para la formación de maestros en la provincia de Santa Fe. *Revista Propuesta Educativa*, *2* (3), 32-41.

Combetta, O. (1971). *Planeamiento curricular*. Buenos Aires: Losada.

Davini, C. (1998). *El currículo de la formación del magisterio en Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Alba, A.; Chehaibar, L.; Duluc, S.; Marengo, R.; Puiggrós, A. (1995). *Panorama del curriculum universitario 1970-1990: México y Argentina*. México: CESU-UNAM.

Dussel, I. (1992). Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920. *Revista Propuesta Educativa*, *4* (7), 87-91.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920*. Buenos Aires: FLACSO-UBA.

Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1972). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, *4* (12), 21-33.

Feldman, D. (1990). Cambio curricular y práctica docente: 1970-1980. *Revista Propuesta Educativa*, *2* (3/4), 124-126.

Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: El Quirquincho.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1995). Viejos y nuevos planes. *Revista Propuesta Educativa*, 5 (11), 69-73.

Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp.) (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: ENEPI-UNAM. También se publica parte de ese trabajo en Argentina a través de la *Revista Argentina de Educación*, *7* (12), 25-38 (1989).

Furlán, A. (1991). Notas y claves para una introducción a la cuestión del curriculum. En *El campo del curriculum. Antología* Vol. II. CESU-UNAM.

Furlán, A. (1996). *Curriculum e institución*. Morelia: IMCED.

Furlán, A. (1998). *Ideología del discurso curricular*. Universidad Autónoma de Sinaloa y la ENEPI-UNAM.

Gvirtz, S. (1997). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea docente: Curriculum y Enseñaza*. Buenos Aires: Aique.

José, S. (1989). Diagnóstico curricular del sistema de enseñanza media dependiente de la Dirección de Enseñanza Media y Superior de la Provincia de La Pampa. *Revista Propuesta Educativa*, *1* (1), 119-121.

Lucarelli, E. (1993). *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Monti, N. (1997). *Planificación curricular articulada*. Buenos Aires: Instituto Althea.

Palamidessi, M. (1997). Ordenes del saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular. Una lectura de los “Programas de Educación Primaria” y del “Plan de Estudios” del Consejo Nacional de Educación (1961). *Revista Propuesta Educativa*, *8* (16), 86-95.

Palladino, E. (1995). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Espacio.

Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.

Pruzzo de Di Pego, V., Steffanazzi, R. y Bianchi, V. (1995). La evaluación de la calidad en un nuevo planteo curricular. *Revista Praxis Educativa*, *1* (1), 59-68.

Pruzzo de Di Pego, V. (1996). Nuevas perspectivas para el diseño curricular crítico. *Revista Praxis Educativa, 2* (2), 35-41.

Remedi, E. (1986). Racionalidad y Curriculum. Deconstrucción de un modelo. *Revista Argentina de Educación*, *4*, 1-69.

Sarubbi, I. R. de (1971, 1ª ed.). *Curriculum*. Buenos Aires: Stella.

Suárez, D. (1994). Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio. *Revista Argentina de Educación*, *7* (22), 29-56.

Zoppi, A. M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAPÍTULO 2

Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia

Mario Yapu

Introducción

El objeto de este artículo es analizar la emergencia del "curriculum" y la constitución del "campo curricular" en Bolivia, tomando en cuenta dos aspectos referenciales: por un lado está el campo de investigación y de debate abierto por autores como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michael Young, Ivor Goodson, Michael Apple y otros, donde el curriculum conlleva problematizar la selección y distribución de conocimientos con relación a las estructuras de poder, donde el Estado juega un rol importante; el conocimiento y las clases sociales; las prácticas pedagógicas como prácticas sociales de formación de sujetos con sus disciplinas y resistencias; las políticas de evaluación como mecanismos de control pedagógico y social; la producción, distribución y uso de materiales escolares, por ejemplo, los "libros de texto", en relación con el mercado y la ideología; la formación de disciplinas como construcción social e histórica de conocimientos; la propuesta de planes y programas escolares como concreciones de políticas de conocimiento o culturales, etc. Por otro lado está la circulación de tendencias o modelos pedagógicos y modelos curriculares que en los países latinoamericanos se han implantado a lo largo de la historia educativa a través de diversos mecanismos, por ejemplo, los sistemas de cooperación internacional, asistencias técnicas y visitas profesionales.

En este sentido se trata de conocer las influencias de aquellas tendencias o modelos curriculares en la educación boliviana y sus debates. Y de manera más general, tratando de identificar la extroversión o la introversión de las políticas educativas en Bolivia, el artículo destaca algunos momentos históricos en los que hace interactuar estas políticas educativas y curriculares con las relaciones sociales diferenciadas del país. Sostiene que el "curriculum" no fue parte del mapa conceptual educativo en el mundo académico ni en

las políticas educativas hasta la década de los años noventa, ya que siempre se lo asoció, asimiló o sustituyó por planes de estudio, programas escolares, disciplinas o materias[1]. El curriculum como concepto aparece con la reforma educativa de 1994 y sus antecedentes (Yapu y Torrico, 2003; Barral, 2004, pp. 159-175), y la reforma actual del gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) lo asumió sin mayores discusiones.

Relacionado al espacio donde se genera el debate curricular, se sugiere que es el Estado el que motiva, provoca y hegemoniza el contenido y el alcance del discurso sobre el tema, es decir, el Estado, a través de sus reformas educativas, pone la agenda temática de discusión, incluso para el desarrollo académico y la investigación en las universidades y la sociedad civil. Las universidades públicas o privadas no han jugado un rol relevante al respecto hasta el día de hoy, pues las pocas investigaciones que se publican en educación corresponden al trabajo de instituciones privadas, como la Fundación PIEB, las organizaciones no gubernamentales (ONG), por ejemplo el Plan Internacional, o instituciones dependientes de la Iglesia como el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). Finalmente se sugiere que la influencia internacional en las políticas y reformas educativas, por ende en sus curriculums y programas escolares, ha oscilado entre dos extremos: por un lado, Bolivia ha recurrido abiertamente a la participación de actores y expertos extranjeros, como fue a principios del siglo XX y, por el otro, el rechazo radical de toda injerencia extranjera como se reflejó en la primera gestión de gobierno del MAS (2006-2010). Existen otras experiencias intermedias, como es la reforma educativa de 1955 que respondía a la revolución social de entonces y las políticas educativas aplicadas por las dictaduras militares entre 1964 y 1982.

La exposición se desarrolla linealmente de los cinco momentos identificados. El primer punto describe y analiza las políticas educativas liberales abiertas hacia el extranjero y de carácter racional-humanista; luego aborda el curriculum nacionalista y social de los años 1950; a continuación ilustra la tecnologización del curriculum durante las dictaduras militares de los sesenta y setenta; posteriormente aborda la reforma educativa y curricular

---

1. Gimeno Sacristán señala para el contexto español: "*el concepto de curriculum aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El Diccionario de la RAE no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: el plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y curriculum vitae (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: curriculum o curriculum*" (Gimeno Sacristán, 2010, p. 25). En el contexto francófono, Jean-Claude Forquin (1989) señalaba igualmente que en Francia el término "programas escolares" era lo más común y que el concepto de "curriculum" sólo se difundió desde los años ochenta. Esto se entendía como el influjo de los estudios anglosajones de los años setenta.

del período neoliberal de los noventa apoyada en la teoría constructivista y el curriculum por competencias; y cierra con el análisis de la política curricular del gobierno del MAS en la que propone un modelo curricular socio-productivo y comunitario, cosmocéntrico.

1. Políticas y programas educativos científico-humanísticos bajo la influencia europea, a principios del siglo XX

Primeras tensiones entre educación técnica, popular y humanística

Desde principios de la vida republicana, en Bolivia se puso en evidencia la tensión entre el proyecto de educación técnica y popular promovida por el venezolano Simón Rodríguez (1769-1854) y la humanística. Rodríguez fue un intelectual y maestro del libertador Simón Bolívar, impregnado de la cultura enciclopedista francesa y discípulo de Rousseau; y en Bolivia, "*asumiendo sus funciones crea la primera* escuela modelo *en Sucre en 1826, introduciendo la tendencia técnico-industrial...*" (Suárez Arnez et al., 1953, p. 13). El primer Plan de 1825 establece cuatro niveles: escuela materna (kindergarten), escuela elemental pública (primaria), escuela latina – gimnasio (secundaria) y la academia o instrucción universitaria (ibid., p. 13). En ese contexto, Simón Rodríguez creó centros de formación técnica en Sucre, La Paz y Cochabamba, pero pronto fueron rechazados, saboteados y abandonados por los grupos conservadores que mantenían un espíritu colonial (Reyeros, 1952; Suárez, 1963). Casi veinte años más tarde, el gobierno de Isidoro Belzu (1848-1855), que tenía una visión política más popular, reimpulsó nuevamente la educación técnica creando las escuelas de artes y oficios (Suárez, 1963, pp. 98-115; Reyeros, 1952, pp. 139-177).

En este período el enfoque de la educación republicana está influido de manera contradictoria por el lente europeo: por un lado está el impacto de los pensadores de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX con tendencia positivista en un período revolucionario, como fue el caso de Destut de Tracy, con el debate sobre "ideología", que es comentado por Reyeros (1952, pp. 51-52) con relación a la educación de entonces; por el otro están los idealistas o materialistas que siguen fieles a la idea del "hombre" moderno y la civilización occidental, en abstracto; en fin, frente a ellos se encuentran personalidades como Simón Rodríguez con su visión libertaria y práctica, influida por Rousseau, especialmente por el libro *Emile. Ou de la éducation* (1966).

Existen otros pensadores europeos que aportan al pensamiento heteróclito del siglo XIX, por ejemplo, se menciona a los filósofos y pedagogos alemanes Hegel, Herbart y Froebel, el suizo Pestalozzi y el franco-suizo Rousseau. A través de Domingo Faustino Sarmiento, llegó también a cono-

cerse la propuesta o la educación lancasteriana (Torrico, 1947), aunque el mismo Sarmiento tuvo trascendencia por la creación de la primera escuela normal para la formación de maestros en Chile (Suárez, 1963, p. 161). Asimismo se menciona al norteamericano Horacio Mann, quien había creado la primera escuela normal en 1839. De esta manera, desde los primeros años de la vida republicana, el sistema educativo boliviano estuvo compuesto por la educación inicial, el kindergarten –que, en un país de predominancia rural e indígena, no pudo implantarse significativamente hasta el día de hoy (Yapu, 2010)–, la educación primaria asociada a la educación popular, la educación media y las universidades. En cuanto a la formación de maestros, ésta sólo llegó a institucionalizarse con la creación de la primera Escuela Normal de Formación de Maestros y Preceptores en la ciudad de Sucre, el 6 de junio de 1909.

Políticas escolares e indígenas a principios del siglo XX

En los últimos veinticinco años del siglo XIX, la educación boliviana se caracterizó por la tendencia hacia la *libre enseñanza, la municipalización y las propuestas pedagógicas globales*. La libre enseñanza fue establecida por la Ley del 22 de noviembre 1872 y ratificada por el *Estatuto General de Instrucción Pública* del 15 de enero de 1874. Esta libertad de enseñanza planteó: a) la difusión de la educación popular; b) la privatización de varios colegios fiscales del nivel secundario; c) la delegación de poder a los municipios para crear, mantener y controlar las escuelas, como representantes de la comunidad (Memoria, 1874; Memoria, 1892, pp. 15-18). Según la Ley de 1872, sólo la enseñanza primaria quedaba bajo la tutela del Estado, ante todo, en su dimensión pedagógica y curricular, ya que lo administrativo pasó también a las municipalidades (Camacho *et al.*, 1991: *Estatutos*, T.I, pp. 162-182; Martínez, 2000, pp. 76-101). El parlamento argumentaba la decisión de desprender la alta responsabilidad del Estado boliviano afirmando que "*así se hacía en Estados Unidos*" (Suárez, 1963, p. 146).

Esta tendencia provocó la pérdida del control estatal respecto a la enseñanza pública a través de los consejos universitarios (Memoria, 1892, p. 18) u otros mecanismos políticos municipales. Además era evidente que una gran parte de la población indígena y popular, como decía un Ministro de Instrucción, se encontraba en el limbo de otro mundo.

> "La gran masa indígena envuelta en la más grosera ignorancia y, consiguientemente, en estado de barbarie, se halla no sólo condenada a ser víctima cómoda de los más escandalosos abusos, sino también constituye la rémora más invencible para los progresos que la civilización inicia

en nuestros grandes centros de población" (Pedro García, 1888. Citado en Suárez, 1963, p. 185).

Desde este extremo de fragmentación renació y fue progresivamente reforzada en la primera parte del siglo XX, la preocupación por la formación del Estado-nación, hacia la cual se orientó la formación del *ser* infantil con un espíritu nacional (Memoria, 1910, p. lxxxiv). Desde entonces, el esfuerzo político se concentró en la estructuración de la enseñanza a partir del Estado, se implantó la ideología nacionalista donde la educación resulta ser uno de los eslabones a la par de los conflictos como la guerra del Chaco de 1932-1935, que sirvió para poner lado a lado a los gobernantes y los indígenas y campesinos.

Después de la hegemonía de los gobiernos conservadores (1884-1892), desde 1899, Bolivia ingresa al período de los liberales quienes estuvieron dirigidos por un grupo de intelectuales que prometieron transformar el país encarando el problema de la tierra para los indígenas y su integración a la nación vía la educación, entre otras promesas. Los liberales tenían el objetivo de la construcción de la nación bajo el discurso de modernización, hablaban de desarrollo industrial y comercial, de formar trabajadores productivos con capacidad técnica y práctica, y ciudadanos educados que amen su patria. El tema gira entonces, como anunciamos más arriba, en torno a la unidad del territorio, su política educativa y la cualificación demográfica.

En 1905, a través de una circular, el ministro Juan Misael Saracho pidió información sobre las escuelas subvencionadas por el Tesoro Nacional o Departamental para aplicar un control y vigilancia más estrictos a dichas escuelas (Documentos de *Memoria,* 1905, p. 194). En esta tarea las universidades tenían un rol activo, orientando o controlando, porque el alcance del Estado fue limitado. En la Memoria de 1910 se explicita más la política educativa porque insistió en el carácter *nacional* (identificación y amor a la patria)*, integral* (aspectos espirituales y corporales)*, obligatorio* (concierne a todos los niños) y *gratuito* de la enseñanza pública (sostenido por el Estado) (Memoria 1910, pp. lxxvi-lxxvii). La educación impulsada por los liberales promovió igualmente la educación laica y la coeducación, distinta frente a las tendencias confesionales. Propuso una educación con formación integral de aspectos sociales, morales y cívicos en los niños.

El Estado estableció o reconoció las diferencias entre escuelas de capitales urbanas, provincias, cantones, vicecantones. Para el área rural, sólo se establecieron escuelas elementales (pp. lxxxii-lxxxiii) y se consideró que respecto a las escuelas municipales no era necesario impedir su desenvolvimiento; sólo debían sujetarse a la "dirección pedagógica e higiénica de las autoridades que el Estado constituya" (p. lxxxiii) y desarrollar más el *ser nacional* mediante la

> "educación cívica, la educación del sentimiento nacional en el niño, la modelación de su tierno espíritu, preparándole a un amor profundo y elevado hacia su patria que no existe, y si existe, se le cultiva fraccionado, envenenado ya con el virus del amor pasional y estrecho al campanario" (Memoria, 2010, p. lxxxiv).

En este período liberal se produjo un debate entre intelectuales como Franz Tamayo (1879-1956), que fue formado en Francia y defendía una educación basada en lo nacional, que incluya la población indígena reconociendo su cultura; consideraba que era una raza de mucha potencialidad. Su libro conocido es *Creación de la pedagogía nacional* (1910), fruto de artículos publicados en el periódico *El Diario*. Frente a él estuvo Felipe Segundo Guzmán (1879-1932), un pedagogo y presidente de la república por un período corto entre 1925-1926, por parte del partido republicano. Para Guzmán la cuestión estaba "*en saber si moralmente puede el indio alcanzar la misma cultura que alcanza intelectualmente*" el ciudadano blanco pues "*muchos piensan que el indio por muy instruido que sea siempre es indio social y moralmente*" (Guzmán, 1910, p. 5). En la línea de los republicanos, Bautista Saavedra (Memoria, 1910), abogado e igualmente presidente del país (1921 y 1925), representante del positivismo en las ciencias sociales de entonces, defendió la hipótesis de la rémora indígena y sus organizaciones. Sostuvo que "nuestra obra sólida" debía tomar en cuenta lo "étnico y geográfico", cuya consecuencia fue la diferenciación de la enseñanza: la enseñanza destinada a las ciudades donde viven los blancos; la destinada a las provincias donde moran los mestizos; y finalmente, aquella destinada al campo, a las "clases" indígenas, para quienes las escuelas rurales sedentarias o ambulantes serían sencillas y prácticas, y cuyo objetivo era "*iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional*" (p. lxxxv).

> "La escuela rural no debe ser alfabética. El problema está en hacer del indio un miembro *útil* en la colectividad boliviana, no instruirle únicamente, ni llevarle a la enseñanza primaria superior, porque esto sería un peligro. Con una *cultura puramente intelectual*, el habitante de los campos será un *elector manejado* por el cacique o corregidor. Hay que *educarle* y educarle dentro de su medio ambiente, destinarle a sus propias inclinaciones, a que cumpla su misión étnica, a que sea obrero de la faena campestre, de la labranza manual. Como educación general habrá que inculcarle hábitos *higiénicos* y antialcohólicos, deberes *cívicos* y capacitarlo para labores agrícolas adecuadas a cada zona geográfica. Los indios mojos, por ejemplo, en tiempos coloniales, gobernados por jesuitas, asombraron por su [...] laboriosidad, habiendo constituido un

centro productor de tejidos y artefactos manuales de gran importancia" (Memoria 1910, p. lxxxvi).

Hasta ahora el Estado tenía la pretensión de controlar la educación municipal, en el momento en que la educación indígena se discutía entre formar un ser *útil* a la nación, un trabajador instruido y/o formar un ser *educado*, urbano y cívico.

Modelo pedagógico y programas escolares

Hasta ahora los problemas educativos oscilan entre la reorganización institucional, posicionamiento frente a los indígenas y experiencias pedagógicas aisladas. Así, desde antes de la llegada de los liberales al poder a fines del siglo XIX, se había introducido la discusión sobre la pedagogía, la didáctica y el método de enseñanza que pasó a ser política de los gobiernos liberales. Se trata del *método gradual concéntrico*. En este apartado discutiremos este método, los planes de estudio y el rol que jugó Georges Rouma en la reforma educativa liberal.

El método intuitivo, gradual y concéntrico de enseñanza se discutió y aplicó desde la década de 1890, en el gobierno conservador de Mariano Baptista, cuyo ministro de instrucción Emeterio Tovar propuso un programa sintético que Rafael Reyeros (1952, pp. 424-432) lo reporta. Su enseñanza debió centrarse en las capacidades de los niños y avanzar gradualmente hacia los conocimientos especializados, tenía una visión global del aprendizaje y daba menos importancia a la "materia", la memorización (Reyeros, 1952). Al mismo tiempo fue criticado por mezclar diversos fenómenos, requerir espacios apropiados que no existían y de formación de profesionales, por dejar en libertad a los niños que por naturaleza son refractarios a la disciplina, etc. (Suárez, 1963, p. 201).

En la primera fase de los gobiernos liberales esta pedagogía se tradujo en los programas escolares que se elaboraron con una lógica *cíclica y concéntrica*; eran graduales en intensidad, iban de lo simple a lo complejo y trataron de superar las asignaturas integrando diversos aspectos del objeto de estudio. El Decreto Supremo del 31 de enero de 1900, definió el sentido del *método gradual concéntrico* y su procedimiento iba de lo más "sencillo y homogéneo" a lo más "compuesto y heterogéneo" (Anexos de la Memoria, T. I, 1900, pp. 36-169; Anexos de la Memoria, 1904, pp. 6-33). Se sostenía que este proceso coincidía con la propensión y evolución "natural" del hombre y se oponía al método llamado *parcelario* que estudiaba las materias por asignaturas, centrado en la memoria. El método concéntrico afirmaba que el conocimiento humano tenía un centro y eso permitía la concentración de las ideas; pretendía ser integral y enfatizaba

en lo oral y se oponía al aprendizaje memorístico, objetivo (empírico) y práctico (Anexos de la Memoria, 1900, T. I, pp. 40-52; Suárez, 1963). De igual manera se asoció con la concepción de una escuela "individualizada" y "graduada" en la que

> "el maestro clasifica a los niños y gradúa la enseñanza para dar en cada sección una parte del programa; y si el maestro, por ineptitud o por desidia, no procura la graduación, el niño la establece de hecho, aprendiendo de las lecciones lo que puede, lo que le es accesible, esto es, solamente lo que el maestro debiera enseñarle, y no lo que se le presenta sin tino ni medida" (Blanco y Sánchez, 1900, pp. 3-4).

En cuanto a la organización escolar, se decía que la escuela graduada se componía de "*grandes núcleos de niños que, clasificados en secciones, se educan e instruyen en locales separados bajo la dirección de un maestro*" (p. 4). Sin embargo, esta división ya no se basaba bajo los criterios del método gradual concéntrico. Se había introducido otro enfoque de escuela de corte racionalista, que fue precisado por Blanco y Sánchez en su "fundamento racional" basado en la "*ley económica de la división homogénea del trabajo*" (p. 4). En este caso, la escuela establecía grupos homogéneos de niños y niñas donde los criterios de clasificación eran la cultura y la edad para determinar sus capacidades. La organización del trabajo escolar estaba atravesada por la división del trabajo industrial tayloriana; situación que marcó el desvanecimiento del método gradual concéntrico e intuitivo.

En este contexto de políticas educativas y pedagógicas, con la necesidad de recursos humanos y experiencias internacionales para su reforma educativa, los liberales buscan apoyo en el extranjero. Dos casos se pueden mencionar: la misión pedagógica chilena (1907-1908) y la belga (1909-1917). La primera no tuvo mucho impacto ya que no dejó un cuerpo de pensamiento pedagógico y decisiones de importancia, mientras que la misión belga, con la contribución de Georges Rouma (1916; Halconruy, 1980) y su equipo, fue capital en la reforma educativa de principios del siglo XX. Rouma (1881-1976) fue discípulo de Ovidio Decroly en Bruselas, especialista en temas de perturbación del lenguaje y niños retardados, tenía relaciones con prácticas experimentales de educación. No es el lugar para detallar la biografía de este joven científico que llega a Bolivia en 1909, a los 28 años de edad, por invitación y contratación del gobierno boliviano (Halconruy, 1980). Lo que interesa es destacar su visión educativa, pedagógica y su propuesta curricular. Este joven científico trae a Bolivia un modelo educativo europeo en plena experimentación y creación y por lo mismo no faltó de ambigüedades, que otros criticaron de *eclectismo*. Para comprender mejor la propuesta de Rouma es útil recordar el trasfondo científico de Europa y Bélgica, donde existen varios procesos entrecruzados: uno se refiere a la

corriente pedagógica de Decroly en pleno desarrollo; el otro, a los grandes cambios científicos en diversas disciplinas, en particular en psicología; y, por último, la educación técnica y profesional tuvo un desarrollo considerable en el contexto de la industrialización belga y europea (Yapu, 1994). La propuesta pedagógica de Rouma se basa en fundamentos científicos biológicos, psicológicos y sociológicos, y su estrategia fue promover espíritus científicos en los niños bolivianos, hombres de acción, maestros apóstoles y con valores nacionales (Suarez, 1963, pp. 237-241)[2]. En el plano político, Rouma ocupó cargos directivos al nivel nacional como Director General de Educación Primaria, Secundaria y Normal (1913) y fue director de diversas escuelas normales, además de realizar diversas investigaciones antropológicas sobre los indígenas quechuas y aymaras (Halconruy, 1980). En concreto, su aporte técnico se tradujo en la propuesta de los nuevos programas de estudio de 1911-1912, reportados en el Informe de 1916. Allí se plasma su enfoque de enseñanza centrado en lo que hemos llamado el humanismo científico y experimental, que combinaba su estima por la cultura clásica, el valor experimental y activo (Ministerio de Instrucción Pública, 1916; Halconruy, 1980). A modo de ilustración, detallamos los programas de "instrucción primaria" urbana que datan de 1912 (R.S. 01/03/15) y contienen 16 materias:

- *Educación moral y cívica* ocupa un lugar preferencial porque a nivel primario se tiene que iniciar la formación de buenos ciudadanos para que vivan en las reglas de la buena sociedad; la formación se hace permanentemente y a través del *ejemplo*: todo momento es ocasión de la acción moral.
- *Educación estética*: esta enseñanza parte desde el punto de vista kantiano: la estética está relacionada plenamente con la educación moral. La moral es una forma de cultura estética que discrimina, por ejemplo, lo bello de lo feo. La percepción de lo mediocre y de lo feo, afirma el programa, pervierte el gusto, así como la vista de la inmoralidad pervierte el corazón: "*no se pondrá delante de los ojos de los alumnos sino obras seleccionadas por personas de gusto; no se les hará leer sino libros bien escritos; no cantarán sino coros y canciones irreprochables en cuanto al fondo y a la forma. No se expondrán dibujos u otros objetos de forma incorrecta, de coloración chillona, o que representen escenas que carezcan de verdad, de verosimilitud o de belleza, o que sugieran ideas falsas o malos sentimientos, puesto que tales exhibiciones son perjudiciales para la cultura moral y la estética de los niños*" (Rouma, 1916, p. 9).

---

2. En ese período, Rouma tradujo al castellano el trabajo de Binet y Simón: *Escala métrica de inteligencia*. Según Halconruy, Rouma lo experimentó en niños y adolescentes bolivianos (Halconruy, 1980, p. 44).

- *Dibujo*: no copias sino dibujo natural.
- *Música*: música modal de J.J. Rousseau, y no tonal.
- *Educación física*: más *higiene*. Un aspecto ligado a la estética y es importante para el niño y para el maestro (ver Martínez, 1999; 2000).
- *Escritura*: con claridad en los trazos, caligrafía.
- *Idioma nacional*: pronunciación, recitación, lectura, ortografía, nociones gramaticales y redacción. Se procede a la lectura por *palabras normales*, que se presentan completas y luego se descomponen en sílabas y sonidos.
- *Lecciones de cosas* y nociones de ciencias naturales, que inducen a observar y comparar objetos y el mundo sensible, a despertar en el niño la indagación.
- *Cálculo y sistema métrico*: se enseña de manera intuitiva y práctica; formas y dibujos geométricos relacionados con trabajos manuales.
- *Trabajos manuales* que deben perfeccionar física, intelectual y moralmente al niño.
- *Labores femeninas*: economía doméstica y puericultura.
- *Geografía*: se estudia como una ciencia natural.
- *Historia:* debe permitir que más tarde los niños cumplan sus deberes de buenos ciudadanos. Se da importancia a la vida de grandes héroes y a los grandes hitos históricos.
- *Derecho constitucional*: aspectos de la Constitución del Estado (Rouma, 1916, pp. 8-20; Torrico, 1947).

Los programas de instrucción primaria rural eran distintos. Comprendían dos partes: por un lado, existían las materias para las *clases preparatorias* de la población cuya lengua materna no era el castellano y, por el otro, había materias y métodos destinados a los tres grados sucesivos de las escuelas rurales. Para Rouma era importante la enseñanza del castellano en las clases preparatorias porque representaba el principio de la unidad y la cohesión de la nación. En un país como Bolivia, era evidente que la educación debía cumplir la tarea de enseñar la lengua nacional, rompiendo la mentalidad "misioneista", "supersticiosa" y "desconfiada" del indio, contraria al progreso de la nación. "*Si educamos los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos*", sostenía el informe ya citado de Rouma. Aparte del castellano, el programa de instrucción rural contenía la "lección de cosas" y moral, dibujo, trabajos manuales y ejercicios de los sentidos, gimnasia y juegos, cálculo intuitivo y sistema métrico práctico, higiene y canto (Martínez, 1999).

Rouma jugó un rol especial en la formación de maestros. Fue el fundador de la primera Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República en la ciudad de Sucre el 6 de junio de 1909. La formación de maestros

fue la principal estrategia para su propuesta educativa, por eso no sólo se empeñó en crear otras Normales rurales como la de Umala (1915, en La Paz), Colomi (1916, en Cochabamba) y Puna (en Potosí), sino igualmente en dar condiciones de implementación, especialmente la única Normal urbana de Sucre que le sirvió de laboratorio. Las Normales rurales tenían el fin de "*acostumbrar a los alumnos a la vida del campo y de inspirarles apego al medio rural, a sus habitantes y recursos, entre los cuales actuarán después*" (Ministerio de Instrucción Pública 1916, p. 66; Martínez, 2000, pp. 427-441). Sus programas eran predominantemente prácticos para que el maestro fuera "*capaz de responder a las múltiples necesidades que se presentan en los pequeños centros y en las áreas netamente rurales*" (Ministerio de Instrucción Pública, 1916, p. 66).

Esta reforma educativa liderada por Rouma fue a menudo criticada como foránea. Con todo, podemos destacar algunas características: una corresponde a la visión racional-científico-experimental de la educación, donde se enfatiza en la cultura humanística pero igualmente reconoce que se basa en la experiencia y la verificación; la segunda es que no deja de lado la enseñanza técnica y práctica, dice que lo científico requiere de procedimientos técnicos y no deben excluirse las "manualidades" (aquí se entremezcla posiblemente la educación activa de Decroly); la tercera característica es la vitalidad dada a la educación estética y física, es decir a los modales sociales, actitudes, artísticas, vestimenta y desarrollo físico; la educación física era importante porque cumplía el principio de "mente sana en cuerpo sano" (sobre todo referido a los indios. Cf. Martínez, 2000; 1999).

Añadamos que Rouma formaba parte de los científicos belgas que estaban en plena acción del desarrollo científico en Europa y pretendían dar una base universal y segura a la pedagogía como ciencia (Halconruy, 1980); en este camino se dedicaron a la conquista del alma infantil europea y también boliviana e indígena. En Bolivia es muy conocido el debate entre Franz Tamayo que defendía recuperar la base, el alma, de la raza indígena para la pedagogía nacional y Felipe Segundo Guzmán que creía que el futuro de la educación boliviana estaba en el sendero europeo como el nicho universal (Suárez, 1963).

2. La revolución nacional, políticas educativas y curriculum bifurcado (1940-1964)

En este período la experiencia de las escuelas indigenales de Warisata y otras, creadas en 1931, fue muy importante porque propuso un modelo educativo activo articulando la escuela con la comunidad (Pérez, 1982). Su análisis lo dejamos por el momento, pues como antecedente a la reforma

educativa del gobierno de Morales Ayma (2006), será retomada en el punto que trate esta reforma.

La reforma educativa nacionalista de 1955, sellada en el Código de la Educación Boliviana (CEB, 1955), liderada por el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), en el plano social, económico y político, fue parte de una tendencia revolucionaria. Este movimiento se había gestado en la post-Guerra del Chaco de 1932-35 contra el Paraguay, donde Bolivia había fortalecido su ideología nacionalista incluyendo y movilizando las capas sociales populares y campesinas. En este sentido, desde las décadas de 1930 y 1940 hasta la revolución de 1952, los discursos políticos testimoniaron tensiones entre los conservadores que buscaban preservar el sistema de poder minero feudal y los partidos o movimientos de izquierda revolucionaria. Detrás de estos movimientos se hilvanan también ciertos debates sobre los programas escolares que hacen eco de la herencia roumaniana. En este período es importante destacar la influencia de la Conferencia Internacional de la UNESCO de 1947, de la que la reforma de 1955 recogería el concepto de la "educación fundamental" para las comunidades rurales.

Curriculum y programas pre-reforma 1955

El libro *La Pedagogía en Bolivia* de Benjamín Torrico (1947) ofrece un repaso de los modelos pedagógicos implantados en Bolivia hasta entonces. El libro presenta diversas tendencias pedagógicas europeas experimentadas en Bolivia tales como el método Decroly, método Coussinet, Plan Laboratorio Dalton, el sistema Winnetka, método de proyectos, escuelas del trabajo, etc. (pp. 210-235). En ese marco de revisión, el autor dedica varias páginas (pp. 169-197) al análisis del plan de estudio de 1915, de la época de Georges Rouma, que había estado vigente prácticamente hasta 1944. Criticó aquel programa como una dispersión de contenidos aislados cuya falta de unidad no orientaba la acción de los maestros. Por eso, el Programa de 1948 tenía el objetivo de "unificar" la enseñanza de toda la República (Ministerio de Educación, *Programas*, 1938; Ministerio de Educación, *Guía Didáctica*, 1947; Ministerio de Educación, 1948; Ministerio de Educación, 1949). Este programa se basó en la propuesta de 1938 que planteó las siguientes características:

a) Educar al alumno como una totalidad, cuerpo, mente y alma; b) enseñar de manera efectiva aquello que sea útil en la vida práctica ulterior del estudiante como el comercio, en la industria y en el taller; c) los temas deben ser interconectados ya que la vida es unidad; d) los temas deben ser seleccionados conforme las estaciones del año para aprovechar los materiales que brinda; e) la enseñanza debe ser gradual y variable tomando en cuenta que las condiciones del país son variadas, pero que también existe

un sentimiento de unidad; f) los programas deben cumplir los principios de la "escuela activa" sobre la base de la experiencia y la propia iniciativa para hacer individuos útiles a si mismo y a la colectividad; g) se debe tomar en cuenta que para la nueva escuela se precisa el maestro nuevo (Ministerio de Educación, *Programas*, 1938, pp. i-v).

Sobre esta base, el Programa de 1948 pretendía normar la enseñanza, tanto en los contenidos como en sus didácticas. Según el autor, el enfoque fue integral porque contemplaba aspectos individuales, sociales, geográficos del país y, también, aspectos cognoscitivos, prácticos y artísticos de los sujetos. Adoptó el punto de vista funcional desarrollando los aprendizajes espontáneos. Sus métodos eran activos y prácticos. El programa contenía once materias que se distribuían entre quinto o sexto año de primaria; cada materia exponía sus temas y sugerencias didácticas. La propuesta del programa tenía un carácter eminentemente técnico y contrastó notoriamente con el discurso de la educación indígena y la educación moral, aun cuando el mismo Benjamín Torrico insistía en modificar el carácter del niño, no "*por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales*" (1947, p. 171). De esta manera, la tendencia centralizante del sistema de enseñanza con un programa único y nacional, había logrado imponerse.

Centralización del sistema de enseñanza y la gran división

El transformación del Estado nacional de 1952 significó una centralización económica con la nacionalización de las minas y la reforma agraria para los campesinos; en lo político se implantó el voto universal para los ciudadanos y estrechó la relación entre el Estado y la Central Obrera Boliviana (COB); en lo cultural, el discurso nacionalista homogeneizó las culturas y lenguas originarias sometiendo a la visión de un Estado-nación moderna, donde el sistema de enseñanza funciona con una sola lengua oficial. El país pretendió ingresar al desarrollo económico moderno fortaleciendo, entre otras cosas, la educación técnica y científica, como los estudios de la OEA sugerían (1962 y 1963), pero pronto fue frenada por los gobiernos militares dictatoriales de Barrientos (1964-1969) y Banzer (1971-1977), entre los más representativos. A continuación abordaremos la cuestión del sistema de enseñanza, destacando la homogeneización sociocultural y la división escolar, rural y urbana, a partir del Estado, y su consecuencia en los planes de estudio.

Estado Nacional y sistema escolar

Uno de los manifiestos del Movimiento Nacionalista Revolucionario dice: "*donde no hay bienestar económico no hay cultura. No se puede*

esperar la manifestación de un estilo cultural propio de parte de siervos encadenados a la tierra por su miseria y su ignorancia. Obreros a ración de hambre no pueden comprar libros, ni enviar a sus hijos a las escuelas en el caso de que hubieran existido, menos pensar libremente" (Manifiesto del MNR, 1946, p. 11). A diferencia del período anterior, ahora "todos" tienen que participar en el desarrollo de la nación. El Decreto Supremo que instituye la Comisión de Reforma Educacional: "*proporciona la igualdad de oportunidades a los educandos; enseñanza progresiva y armónica en todos los ciclos; medios materiales, técnicos y circunstancias favorables para formar al futuro ciudadano en función productiva, habilitándolo para destruir privilegios de clase y convirtiéndolo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional*" (Comisión de la Reforma Educacional, 1953, p. 12). En este horizonte, Paz Estenssoro reclamó "*una educación predominantemente técnica para dominar un medio telúrico duro, pero al mismo tiempo preñado de riquezas. El esfuerzo creador en el que nos hallamos empeñados, necesita imperativamente de técnicos y especialistas*" (ibid., p. 22). Y continúa: "*más que de bachilleres, con saber sin aplicación y que al cabo de doce años de estudio, tienen por único porvenir un mezquino puesto burocrático, necesitamos de técnicos medios que, a la vez de estar capacitados para ganarse la vida, sean factores positivos en la construcción de la Bolivia que anhelamos*" (pp. 239-243). Otros representantes del MNR sostenían que los campesinos, obreros y artesanos debían salir de la miseria y la ignorancia transformándose en ciudadanos útiles, en una línea democrática, humanista y revolucionaria; un humanismo que ya no sería clásico y estetizante sino de "necesidad", además que la reforma educativa debía permitir la liberación económica[3] y la transformación agraria.

La división en la unidad

El Código de la Educación Boliviana (CEB) como el instrumento normativo mayor, circunscribe el marco nacional del sistema de enseñanza y señala los siguientes fines: 1) Formar integralmente al hombre boliviano, 2) defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, 3) formar al individuo en una escuela ético-practica con miras a conformar una ciudadanía democrática, 4) incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías obreras, artesanales y de clase media, 5) contribuir a la acción solidaria de obreros, campesinos y clase media para una economía autónoma y elevación del nivel de vida, 6) dignificar al campesino en su me-

3. En este período, la planificación económica y social tiene por concepto central la "educación como factor de desarrollo económico y tecnológico", "educación como inversión", "educación como selección de talentos" (OEA, 1962).

dio, con ayuda de la ciencia y la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor, 7) educar a las masas trabajadoras mediante la enseñanza técnico-profesional, formando obreros calificados y técnicos medios que el país requiere para su industrialización, 8) vigorizar el sentimiento de bolivianidad combatiendo regionalismos, 9) inculcar al pueblo los principios de soberanía nacional y territorial (Serrano, 1981, pp. 4-5).

Estos fines reflejan el esfuerzo de la centralización de la educación boliviana en torno a la nación, pero al mismo tiempo esta unidad se conjuga con la división, ya no entre educación indigenal y el resto del sistema de enseñanza, sino entre educación rural y urbana. Esta división se oficializó en el capítulo III del CEB, en los artículos 15, 16, 17, 18 (DL 3937 del 20/1/1955) (Serrano, 1981). Según el CEB, uno de los componentes del sistema de la educación boliviana es la enseñanza regular y dentro de ella se distingue el sistema escolar urbano y el sistema escolar campesino. El urbano organiza cinco niveles: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional y universitario (Art. 17); aquí la función y estructura de la educación primaria "*constituye el fundamento del proceso de formación cultural de la ciudadanía*" (artículos 30 al 37, en Serrano, 1981, pp. 12-13). En cambio, el sistema escolar campesino, siguiendo la filosofía de la *educación fundamental* (Villagómez, 1979, pp. 127-152), comprende los establecimientos ubicados en áreas rurales (aldeas, cantones, haciendas y comunidades): núcleos escolares campesinos[4], sub-núcleos con tres cursos de primaria fundamental y predominante actividad agropecuaria regional, las escuelas seccionales, núcleos escolares selvícolas, escuelas vocacionales y técnicas, escuelas normales rurales (Art. 18, en Serrano, 1981, p. 9). Esta educación fundamental se define como: "*el proceso de transmitir el* minimum *de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse para cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo*" (Villagómez, 1979, p. 127)[5]. En otras palabras, se refiere a la "*difusión universal de una cultura mínima y esencialmente útil*" (ibid., p. 128) que los campesinos deben adquirir.

Según el CEB los objetivos de la educación fundamental campesina son:

> "1) desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social; 2) alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la

---

4. El núcleo escolar es un conjunto de escuelas donde hay una que sirve de "central" (escuela central) y otras de "satélites" (escuelas seccionales), que organizadas funcionan como un sistema de gestión escolar.

5. Esta definición es de UNESCO (Declaración de 1947, en Villagómez).

aritmética; 3) enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales; 4) estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo; 5) cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica; 6) desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación" (CEB 1955, artículos 118-131, en Serrano, 1981, pp. 32-33).

Los principales contenidos curriculares de la educación fundamental campesina son:

"Alfabetización, cuidado de salud, capacitación para el trabajo, afirmación de la conciencia social y cívica, comprensión racional de nuestra sociedad, estímulo a las capacidades personales, afirmación de una conciencia moral" (Villagómez, 1979, p. 129).

No hay duda: se sigue repitiendo lo que siempre se pensó para el "pueblo", esto es, una enseñanza básica, elemental y práctica que se limita a enseñar a leer y escribir, y estar capacitado para el trabajo que el país necesita[6], de acuerdo a las regiones.

Administrativamente, la educación fundamental campesina llegó a depender del Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) (Serrano, 1981, p. 53). El MAC fue creado por el DS del 12/4/1952 para la "*integración del campesinado a la vida nacional y al mejoramiento de las condiciones generales en el medio rural*", pero también "*llegó a constituir un organismo centralizador y controlador de las actividades político-sindicales del campesinado y su órgano intermediario entre ese sector y el gobierno central*" (Sanginés, 1968, p. 87). De esta forma el Estado condujo el sistema de enseñanza nacional, como conceptuó Sanginés, a una *balcanización* entre la educación rural y urbana, en contradicción con el modelo pedagógico de la escuela única adoptado por la Reforma de 1955 (Sanginés, 1968, p. 92).

6. En 1955 se realizó un Seminario sobre la Educación Fundamental con la participación del Ministerio de Asuntos Campesinos y del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), donde se estableció cuatro grandes fases en la educación rural: *dispersión, concentración* (creación de núcleos en 1931)*, con énfasis técnico y pedagógico, y de carácter fundamental*. En 1957, el SCIDE publicó el *Manual del maestro rural*.

Dentro de este sistema educativo, a la vez centralizado y dividido, la educación fundamental campesina, en su gestión institucional, recuperó el *sistema nuclear* de la educación indigenal de los años 1930, donde un *núcleo campesino* era una región con una mayor densidad de población, influencia, aglutinación y conjunción de elementos nativos provistos de recursos materiales y humanos para fines de educación fundamental (Serrano, 1981, p. 34). Cada núcleo tenía una escuela matriz o escuela central, con influencia en una zona social y culturalmente pertinente, pudiendo agrupar entre 15 y 30 escuelas.

Educación fundamental campesina y educación de la comunidad

El Estado del 52, imbuido de la ideología del desarrollo y del progreso, cambió el referente indígena por el de campesinado. Lo indígena está asociado al arcaísmo social y cultural, supersticioso, desconfiado; es un referente a superar. Ya no se trata de educar a los indígenas en su propio nicho sino de integrarlos al mundo moderno. No obstante el Código indica que la función de la educación fundamental es educar al niño en función de su medio, cooperando, al mismo tiempo, al mejoramiento de las condiciones humanas y al cambio de actitudes y costumbres que frenan el desarrollo rural; asimismo, fueron suplantados los enfoques psicologizantes en torno al conocimiento y comportamiento del niño indígena, efecto de los modelos pedagógicos de la escuela activa y experimental de las décadas anteriores, y se hicieron prevalecer las dimensiones sociales y económicas de la escuela. Aquí se habla a menudo de "escuela única" (de origen europeo) y de "escuela de la comunidad" (generada en Estados Unidos), donde el niño no tiene un tratamiento específico y aislado, sino integrado a otras actividades que el nuevo sistema de enseñanza propone, esto es, la escuela relacionada con la comunidad o el "desarrollo de la comunidad". Así, la educación fundamental incumbe también a la educación de adultos, educación de masas, educación "suplementaria" y alfabetización (Villagómez, 1979, p. 127)[7].

En tal sentido, la escuela campesina tiene dos ejes: educar al niño en su medio y mejorar la comunidad. La articulación de la escuela y la comunidad corresponde al cambio que se operaba en los debates pedagógicos (aunque ya fue destacada por la escuela indigenal de 1931, pero no había pasado de ser una experiencia particular). El período de la postguerra, después de haber conocido la escuela humanista o académica centrada en los conocimientos, o bien la escuela activa, escuela nueva o progresista centrada en los niños, pretende desarrollar la educación de la comunidad que conduce

7. Villagómez fue capacitado en Estados Unidos y él propuso esta idea a la Comisión Nacional de Estudio de la Reforma de la Educación.

a los alumnos a conocer las situaciones vitales de la comunidad, y al estudio objetivo de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud de servicio para el bien común. El niño vive en un complejo cultural. Sus perspectivas, actitudes, ideales, intereses y propósitos centrales, están condicionados en él por el medio ambiente de donde procede (Villagómez, 1979, p. 41; ver también Fortún, 1973).

El objetivo de la escuela de la comunidad era integrar la educación del niño con otros factores que inciden en la vida comunal tales como los económicos, tecnológicos y otros. Así se explica por qué este modelo de escuela que reivindica ser activa, se centra menos en la cuestión del niño campesino, sus saberes, su tratamiento pedagógico y didáctico específico, subsumiéndola más bien dentro de proyectos de desarrollo social, económico y tecnológico.

Las funciones de la educación fundamental campesina estaban ligadas a lo económico y técnico (mejora de técnicas agrícolas y crianza de ganados), a la salud (higiene y alimentación), a lo educativo (extensión de escuelas y alfabetización de adultos), al cambio mental y psicológico (representaciones vinculadas a los ritos y tradiciones) (pp. 35-36; Serrano, 1981). Para responder a tales funciones, el *plan de estudios* del CEB establece los contenidos generales siguientes: *educación para la salud, lenguaje, aritmética, educación moral y social, educación manual, económica y prevocacional, educación para el hogar y educación estética, agropecuaria, industria y artesanías rurales* (Serrano, 1981, pp. 34-36). Los contenidos para la educación primaria urbana fueron distintos.

En resumen, en este período el curriculum racional-experimental y humanista propuesto por Rouma pierde peso y se abre hacia una visión más social y política, aunque no deja de buscar la formación de ciudadanos modernos que contribuyan eficientemente al desarrollo del país; por otro lado, el curriculum nacional que enfatiza en la articulación escuela y comunidad de la educación primaria rural, recupera *mutatis mutandis* la experiencia del sistema nuclear de las escuelas indigenales de 1931; en esa medida mantiene un curriculum bifurcado con relación a contextos urbanos, donde la gestión institucional y los contenidos difieren. Además las materias, contenidos, programas y planes de estudio, aún no se han tematizado en el plano académico, pues como hemos dicho, el libro de Torrico (1947) sigue reflejando la relación: modelos pedagógicos y planes de estudios y métodos. Finalmente, la influencia extranjera se percibe en el impacto de la UNESCO por la Conferencia de 1947 y el apoyo dado al gobierno boliviano en la formación de maestros en 1962-63; la presencia y apoyo del SCIDE (actual USAID) en la educación rural; y de la OEA con las becas otorgadas a funcionarios de la reforma de 1955 para capacitarse en Estados Unidos.

3. Educación post-55: hacia un curriculum tecnológico (1964-1982)

En el horizonte diferenciado y diferenciador del curriculum nacional de los años 1950, resumimos a continuación algunas características de los planes de estudio propuestos en los regímenes militares, y veremos cómo el carácter social de la ideología nacionalista va a ceder paso al carácter tecnológico del curriculum (en realidad este concepto aún no se lo usa).

De un proyecto curricular socializante a uno tecnológico

A falta de información sobre la educación urbana, recordemos que el plan de estudios de la educación rural estaba compuesto de diez *contenidos* que ya hemos mencionado. Y dado que el centro de interés está puesto en el desarrollo de las comunidades, no aparecen explícitamente los temas relativos a la didáctica o las técnicas de enseñanza; el método de trabajo se basa en fomentar la participación, orientación vocacional, expresión y creatividad y logro de autodisciplina; se apoya en proyectos de trabajo de la escuela, de la comunidad y las cooperativas (Getino, 1989). La aplicación de los contenidos curriculares se estructura según los *campos de acción* priorizados: *la salud (higiene) y saneamiento ambiental*, *la educación para el mejoramiento de la economía*, *de la vida familiar (economía doméstica) y de viviendas*, *la gestión del tiempo libre*, *el conocimiento del mundo social y cultural que rodea*, *y la educación cívica* (Serrano, 1981, pp. 35-36).

Existen diversos comentarios del Código y los Estatutos de la Educación Boliviana de 1969 (Getino, 1989; Camacho *et al.*, Tomo III, 1991; Martínez, 1988), pero carecen de una base empírica de las prácticas escolares y curriculares, por ejemplo, en el manejo de los programas, textos, materiales y otros, en aula. Y esto no es específico de esta época, ya que todo lo que estamos describiendo muestra que ni el *curriculum* ni el *campo curricular* aparecen aún como temas o espacios externos e independientes de la acción política educativa. De hecho los autores nacionales mencionados hasta aquí eran a la vez dirigentes y autoridades políticas. Falta hacer una historia de las disciplinas académicas universitarias y de la investigación en educación para comprender mejor esta situación. A propósito, en otro estudio hemos afirmado (Yapu, 2011b) que la universidad boliviana se aboca tradicionalmente más a la enseñanza que a la investigación, y su enseñanza replica en general manuales y programas provenientes del extranjero[8].

---

8. Un profesor jubilado contaba que no se fomentaba la investigación porque se quería formar recursos humanos para el desarrollo del país, es decir, formaban principalmente técnicos. En cuanto a los programas académicos, en ingeniería civil, por ejemplo, los

Sin embargo, para centrarnos en la comprensión del modelo curricular de este período, podemos sostener que el fondo ideológico de los programas escolares se entrama con el humanismo cristiano que los gobiernos militares –el de Barrientos y, con mayor fuerza, el de Bánzer– imprimieron en la dimensión religiosa del hombre boliviano. A partir de esta concepción del hombre boliviano, se defiende la cultura nacional y se pide garantías para todos los ciudadanos, padres de familia, niños, maestros, frente a la anarquía y a la intromisión de los políticos en el trabajo educativo: así se controló por completo la participación de los maestros, salvo que sea de manera clientelar.

Se hizo hincapié en la *revolución interna* y en la *liberación integral* del país. Con esta visión humanista y unitaria se objetó la división institucional y curricular de la educación rural y urbana del anterior sistema (Getino, 1989, p. 232): no se debía formar ciudadanos de segunda clase como los campesinos; tampoco debía haber distinción entre la formación de maestros rurales y urbanos. En ese marco, el carácter "socializante" y "activo" del Código cedió a la dimensión humana, psíquica y cívica del desarrollo de los individuos.

Sin embargo, en el período de Barrientos (segunda mitad de los años sesenta) los programas de estudio para el área rural fueron similares a los planteados en el Código. La "educación rural integral" estaba relacionada con el contexto antropológico y los cambios económicos del agro y la castellanización sobre la base de la lecto-escritura simultánea y descomposición de palabras. Las ciencias sociales y cívicas fueron orientadas a la inculcación de fechas cívicas patrióticas con el fin de crear y fomentar la bolivianidad. La religión se constituyó en un contenido educativo, aunque con frecuencia se tradujo en una materia más del programa. La enseñanza de manualidades muestra una discriminación marcada entre oficios femeninos y masculinos; los varones trabajan con papel, paja, alambre, y las mujeres con telas, tejidos y alimentos. Las matemáticas ofrecen el contenido de las "matemáticas modernas".

Curriculum tecnológico y por objetivos

Dentro del espíritu del hombre boliviano imaginado, no hay lugar para atender la diversidad. Más bien la cobertura educativa hacia el área rural resultaba otro modo de control político. Es en este período que aparece el influjo de la psicología, ante todo de la corriente conductista y el planteamiento de los problemas técnicos de la enseñanza aprovechando las nuevas

---

tomaban de otras universidades latinoamericanas, como la Argentina (Entrevista, docente jubilado).

tecnologías. Entre estos problemas técnicos está el giro de hacer prevalecer los objetivos en lugar de contenidos y experiencias, además de despejar lo comunitario y centrarse en el individuo. Al respecto, los programas escolares del gobierno de Banzer, publicados el 1976, son buenos ejemplos (Yapu y Torrico, 2003).

En el gobierno de Banzer se realizó un diagnóstico (Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana) con el apoyo de la Comisión de Racionalización Administrativa (CRA) y el asesoramiento técnico de la UNESCO y la OEA. El estudio abarcó la educación preescolar, la primaria, la secundaria y las normales (rurales y urbanas) (Ministerio de Educación, 1973). Las conclusiones más salientes fueron:

> "La tasa de escolaridad en déficit; el incremento, más significativo en área rural que urbana; la deficiencia y falta de infraestructura educativa, sobre todo en el área rural considerando una evolución acelerada de la población escolar; nivel de calificación del profesorado muy desigual; en cuanto al sistema de enseñanza, existe una superposición de estructuras del Código y del Estatuto de Barrientos con efectos diferenciados en los planes de estudio que no se adaptan al área rural; su método de enseñanza se denomina de ecléctico, activo y funcional. En la organización escolar y seguimiento se establece que los supervisores no están capacitados (a pesar de que el ISER –Instituto Superior de Educación Rural– tomó la tarea de calificar en ciertas ramas del trabajo docente y administración escolar); no hay coordinación entre directores y maestros, ni planificación de actividades técnico-pedagógicas de parte de estos, el trabajo es demasiado individualista; el tiempo escolar (horario) no se adapta a criterios psico-pedagógicos de los niños; la evaluación es muy ocasional y no permanente" (Ministerio de Educación, *Diagnóstico: Conclusiones y Recomendaciones*, 1973a).

Con relación a la educación básica, el diagnóstico expresó:

> "Los planes de estudio no guardan relación armoniosa con los objetivos y estructuras; existe una relación variable entre la teoría y la práctica; no hay una dosificación equilibrada del tiempo entre 'materias instrumentales' y las otras materias del curriculum según el calendario escolar; los programas no reflejan las necesidades socioeconómicas de la sociedad y la comunidad; no hay ajuste entre objetivos específicos de las materias instrumentales y de las 'materias de nivel', además no están formulados en términos 'pedagógicos'; los programas son calificados como alienantes pedagógica y psicológicamente, porque no responden a los requerimientos de los educandos (no dicen cuáles son los requerimientos); las materias son muy ampulosas, hay carencia en materiales

didácticos. A nivel de los maestros, establece la falencia en el dominio didáctico" (ídem, *Diagnóstico: Nivel Primario*, 1973b).

Respondiendo a estas conclusiones, se lanzaron los nuevos programas de estudio en 1976, donde a éstos se los definió como un *medio* que articula la filosofía educativa y los productos del aprendizaje, con el fin de formar al individuo en tanto miembro activo y efectivo de la "comunidad", la cual ya no designaba del todo la comunidad campesina que participa y lucha, como actor político, sino que se convirtió en un ideal abstracto católico implantado en los gobiernos militares. Los programas insistieron en la articulación entre el cuerpo de *objetivos*, *objetivos específicos*, *contenidos*, *actividades* y *evaluación*. Los objetivos fueron considerados aquí como elementos vitales porque indicaban lo que se buscaba con la enseñanza y su elaboración constituyó en sí misma una *técnica* que los maestros debían conocer.

Los programas de primaria contenían ocho asignaturas: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Estudios Sociales, Educación para la Salud, Educación Agropecuaria, Educación para el Hogar y Recreaciones. Cada una de ellas estaba estructurada según sus objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación. Sus contenidos eran, a la vez, generales y detallados; eran generales porque no tomaban en cuenta la diversidad de condiciones en las que se aplicarían en las escuelas, y eran detallados porque, por ejemplo, en Lenguaje se propusieron 58 contenidos en promedio por grado (de 1° a 5° grado), aunque este número varía de una asignatura a otra; además cada contenido estaba desglosado en varias actividades (MEC, 1976).

Globalmente, este programa parece estar más centrado en la estructura curricular (formal) y su desarrollo (proceso), donde el trabajo docente se vuelve una técnica en función de la formación del individuo como miembro activo y efectivo de la comunidad; pero menos en el aprendizaje de los educandos.

Casi simultáneamente al Diagnóstico, se publicó una investigación sobre los programas de estudio con relación a los modelos ideológicos (Payne y Valderrama, 1972). Las autoras analizaron los contenidos de los programas, los textos escolares, las prácticas de los maestros y sus implicaciones ideológicas con relación a las necesidades de los niños y la comunidad escolar. El análisis se basa en la corriente de la educación liberadora y popular, en boga en los años 1970. Sostiene que el sistema educativo boliviano es alienante porque los planes y programas no responden a las necesidades de los educandos ni recogen las culturas nacionales (Baptista 1973b; Payne y Valderrama, 1972). Estas conclusiones coinciden con las del Diagnóstico, aunque corresponden a grupos de trabajo con orientaciones ideológicas distintas. Mariano Baptista (1973a; 1973b) exministro de Educación publicó igualmente dos libros muy críticos hacia la educación que, al parecer, fueron

influenciados por los trabajos de Iván Illich. Finalmente, los comentarios de Alfonso Camacho sobre los estatutos educativos en Bolivia, refuerzan esta postura crítica afirmando que la propuesta curricular de Banzer vino del extranjero, su modelo pedagógico correspondía al "eficientismo social" y no considera las diferencias culturales y lingüísticas del país; pero sí está sujeto a las trilogías "Dios, Patria, Hogar" y "Orden, Paz y Trabajo", signos de lo que denominamos humanismo cristiano tecnicista (Camacho *et al.*, 1991, Tomo III).

En realidad, el programa escolar en cuestión no sólo mantuvo el eficientismo social como parte de las ideologías educativas del siglo XX sino, en gran parte, perdió el aspecto social a favor de lo técnico, priorizando más el logro de los objetivos que la experiencia de los sujetos sociales en el aprendizaje. En este período –a pesar de las dictaduras– hay que destacar la realización de investigaciones críticas en cuanto a los programas escolares y la creación del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) que ha contribuido en el ámbito educativo.

4. La reforma neoliberal. Curriculum centrado en el niño y las competencias, tensiones entre lo sociocultural y el individuo (1982-2005)

Después de varias reformas en otros países de América Latina, entre la década de los años ochenta y primera mitad de los noventa (Gajardo, 1999; Cox, 1997; Malpica, 1994), en Bolivia se planteó un cambio profundo del sistema educativo, enmarcándolo dentro de la transformación estructural del país iniciada en 1985. Las políticas educativas de ese período fueron disímiles según los contextos norteamericano, europeo o latinoamericano (Malpica, 1994). En Bolivia la tendencia iba hacia la descentralización, la restructuración curricular y administrativa, la participación social (popular), la interculturalidad y el bilingüismo (MEC, 1987, 1988). En efecto, desde el inicio de la democracia en Bolivia en 1982-83, un nuevo impulso discursivo se dio en educación, haciendo hincapié en la revalorización de las lenguas y culturas originarias nacionales y emergió el discurso de la interculturalidad en educación como respuesta a la diversidad cultural. Las principales organizaciones sociales como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Obrera Boliviana (COB), la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) y posteriormente la Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) (López y Murillo, 2006) (Subirats y Martínez, 1988; Central Obrera Boliviana, 1989), exigieron la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB).

Por casi una década este discurso fue tomando diversos matices hasta que el 7 de julio de 1994 se aprobó la nueva ley educativa en la que estos elementos se constituyeron en ejes centrales del *curriculum*. Esta reforma educativa fue calificada como parte de las políticas sociales del ajuste estructural llevadas a cabo por los gobiernos de este período neoliberal. Es cierto que fue evidente la presencia e influencia de organismos internacionales como la UNESCO, BM, UNICEF, BID, etc., en esta política educativa y curricular (Yapu y Torrico, 2003; Yapu, 2011a; López, 2005). A fin de centrarnos en temas curriculares dejamos de lado varios aspectos institucionales y de contexto, al igual que de la enseñanza en el aula. No obstante cabe indicar algunos estudios sobre esta reforma (que serán comentados más abajo). Por una parte, existen dos investigaciones que reflejan la experiencia de la reforma: Talavera (1999) y Yapu y Torrico (2003), la primera aborda escuelas primarias urbanas y la segunda escuelas rurales; por otra parte, existen dos ensayos críticos desde la oposición, de Felix Patzi (1999) y Rolando Barral (2004), quienes en la primera gestión del gobierno de Morales Ayma (2006-2009) fueron Ministro de Educación y Director General de Universidades, respectivamente.

Algunas características del curriculum de 1994

No hay duda, la reforma educativa de 1994 estuvo en sintonía con las tendencias internacionales y priorizaba la atención de la cobertura generalizada, la calidad educativa con el mejoramiento académico, la pertinencia y relevancia social, la equidad según áreas, modalidades y género, la eficiencia administrativa, la descentralización, la gestión de recursos humanos y financieros (ETARE, 1993b; Malpica Faustor, 1994; OCDE, 1991, pp. 133-163). El factor dinamizador de la propuesta fue la escuela enfocada en *las necesidades básicas de aprendizaje* que fue resultado de la reunión internacional de Jomtien (1990) y difundido por la UNESCO; el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país; la mejora de las condiciones de acceso y permanencia de los educandos; la participación social en la gestión y control de la educación con una visión de desarrollo humano y sostenible[9]. De aquí se desprenden dos ejes centrales de la reforma que se aplicaron como temas transversales del curriculum –que no lo desarrollamos en este trabajo–: la *interculturalidad* y *participación popular*.

La propuesta de la reforma educativa sostuvo que el centro de atención es el niño constructor de sus propios conocimientos, la satisfacción de las

9. Al respecto, como dato hay que señalar que en la gestión del MNR de 1993 a 1997, el Ministerio de Educación pasó a ser una Secretaría dentro del Ministerio de Desarrollo Humano.

necesidades básicas de aprendizaje y el desarrollo de aprendizajes significativos orientados más a las competencias que a los contenidos, con un enfoque constructivista, como establecen los documentos publicados por las entidades responsables del sector: la *Dinamización Curricular* (1995), el *Programa de Estudios* (1995), *Organización Pedagógica* (1995) y los *Proyectos de Aula* (SNE, 1995; MECyD [Proyectos de Aula], 2000; ETARE, 1993, pp. 68-72; MDH/SNE, 1996). En el Programa de Estudio de primaria, *curriculum* se define como un "*diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones*" (MDH/SNE, 1996, p. 5). En el año 2000 un documento de trabajo amplía este concepto como

> "aquellos procesos formativos desarrollados por el sistema educativo, en los que interactúan alumnos, profesores, padres de familia y comunidad en general en el marco institucional que el sistema educativo brinda y que posibilita la satisfacción de las necesidades de aprendizaje planteadas por la sociedad" (MECyD, 2000, p. 5).

El énfasis varía de una definición a otra. La primera, define el curriculum en términos de contenidos culturales a transmitir y la segunda habla de procesos formativos y de interacción. No sabemos si corresponde a un cambio real de enfoque, pero es probable que detrás estén corrientes pedagógicas distintas. A continuación destacamos algunas de las características más sobresalientes de este curriculum (más detalles se encuentran en: Yapu y Torrico, 2003; Yapu, 2011a).

1) *La concepción de la niñez*. La reforma de 1994 ha enfatizado claramente la centralidad escolar de los educandos. Los niños, a través de sus necesidades de aprendizajes y su realidad cotidiana e inmediata, se convierten en el centro de la práctica pedagógica que debe tomar en cuenta su evolución "natural", con sus características creativas, cooperativas y constructivas:

   > "El niño debe ser el referente principal de todo trabajo pedagógico [...], [lo que] no significa que el docente esté permanentemente preguntando o instruyendo las actividades de los niños; significa sobre todo considerar las necesidades y las experiencias de éstos [...]. La experiencia, los esquemas mentales y las representaciones del niño deben ser el centro de toda la actividad pedagógica" (SNE, 1995, p. 22).

   No existen mayores precisiones sobre la concepción de la niñez en la reforma educativa, pero casi siempre se define mediante sus necesidades. ¿Cómo entender el concepto de sujeto-niño en un contexto donde, por

una parte, se requiere eficiencia y rendimiento por las competencias[10] y, por otra, que el aprendizaje esté basado en la evolución "natural" o el "ritmo" propio de los niños, situados en contextos muy diferenciados socialmente? Donde además se enfatiza en los "conocimientos previos" y la intervención del "andamiaje" tampoco está garantizada.

2) Se introduce el concepto de satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje*, discutido en el encuentro mundial de Jomtien en 1990 (UNESCO/OREALC, 1992, pp. 27-129; UNESCO, 1994a, Anexo. 1, 2); del cual el documento de ETARE (1993b) retoma y adecua definiendo las necesidades como:

   "aprendizajes posibilitadores y generadores de adquisición de competencias, desempeños, dominios, capacidades y conocimientos, así como el desarrollo de actitudes y la internalización de valores para que los sujetos se encuentren en condiciones de movilizarse para satisfacer sus necesidades humanas que redunden en el mejoramiento de su calidad de vida y de la sociedad en su conjunto. En ese sentido, las necesidades básicas de aprendizaje deben ser vistas como el piso y no como el techo" (p. 47).

3) Los conocimientos en tanto contenidos fueron desplazados por los conceptos de *aprendizajes* y *competencias*. La propuesta pedagógica prioriza los aprendizajes como fenómeno social, situado, activo, cooperativo, intercultural y como construcción de conocimientos (SNE, 1995). Esta postura se desmarca del enfoque escolar cuya característica es la transmisión de contenidos universales o de la inculcación cultural en el individuo, haciendo hincapié en las relaciones sociales cooperativas, en la actividad auténtica y apropiada a las necesidades de los sujetos, en la imbricación cultural e intercultural de este proceso denominado aprendizaje. El conocimiento como contenido cede paso al concepto de *competencias* como los desempeños sociales expresados en las actitudes, habilidades y destrezas de las personas. El contenido resulta ser un componente más de la competencia, a la par de procesos, contextos y capacidades (MDH/SNE, 1996; MECyD, 2000).
4) *El rol del maestro.* El curriculum centrado en el aprendizaje del niño y la participación de otros actores en la educación y, concretamente, en la escuela, cambia la posición del *maestro* con relación al educando, a la institución, a los padres de familia y a los conocimientos. El maestro se ha convertido en ayuda y apoyo al proceso de construcción de cono-

10. Desde el punto de vista que analiza la escuela con relación al mercado, centrar el curriculum en el niño no carece de ambigüedades, porque a menudo se lo ve como "cliente" o "consumidor" de la escuela; o bien, a la inversa, se puede pedir que la escuela satisfaga las necesidades del "cliente" (Whitty *et al*., 1999).

cimientos de los niños; para ello se introdujo conceptos como *zona de desarrollo próximo* y *andamiaje*, propuestos por Vigotsky a principios del siglo XX[11]. El maestro se ha visto desplazado técnica, cognoscitiva, social y simbólicamente con relación a su rol protagónico de la educación tradicional. Ya no representa al que "sabe" y transmite conocimientos, ya no es el centro de la comunidad rural, al contrario, responde a ella. Se ha convertido en un *apoyo* polivalente que debe dotar materiales y orientar el proceso de aprendizaje autónomo y activo de los niños. Según la Organización Pedagógica los principales atributos del maestro son:

> "*mediador* (entre el niño y sus aprendizajes, resolución de problemas), *iniciador* (crea las condiciones, impulsa las actividades), *organizador* (estructura y coordina las actividades de los niños), *investigador* (observa, recoge información y reflexiona), *comunicador* (se hace entender, da seguridad, tolera y alienta) y *comunicador intercultural* (respeta la diversidad cultural)" (SNE, 1995, pp. 23-25).

Como se ve, este cambio del enfoque curricular tiene efectos inevitables en sus elementos constitutivos que abren a otra propuesta pedagógica distinta de la educación tradicional, asociada con la enseñanza memorística, los contenidos y materias, las didácticas general y especializada, etc. Ya no tomó en cuenta los objetivos y las didácticas o las clases modelo implantados desde los años sesenta y sobre todo los setenta. En su diseño y organización pedagógica participaron profesionales de diversos países iberoamericanos: México, Chile, Argentina, España, entre otros. Por eso fue criticado. Se sostuvo que no fue participativo y no respondía a la realidad boliviana. El curriculum centrado en el niño, los aprendizajes y las competencias como capacidades y destrezas en la resolución de problemas, asumió como su teoría base del conocimiento el "constructivismo" en sus diversas filiaciones piagetianas, ausubelianas y otras más sociales. La reforma educativa española fue un referente como experiencia y sus publicaciones eran de consulta y lectura frecuentes en la comprensión e implementación de la reforma educativa boliviana. Los casos más evidente fueron las publicaciones de César Coll (Coll, 1995) y Francisco Imbernón y sus colegas de la Universidad de Barcelona; estos últimos participaron en la capacitación y formación de maestros.

---

11. *La Organización Pedagógica* menciona a Vigotsky para proponer el nuevo rol del maestro y la nueva manera de enseñar con el apoyo conceptual de "zona de desarrollo próximo". Para otros conceptos como "andamiaje" o "aprendizaje significativo" se refiere a autores como Bruner y Ausubel. Finalmente, existe poca referencia explícita a la corriente piagetiana (Ferreiro y Gómez 1995; Ferreiro 1998) y olvido mayor de corrientes teóricas subyacentes a la propuesta de Jolibert, acerca de la producción de textos o la enseñanza de lectoescritura textual (Van Dijk, 2001a; 2001b).

La centralidad del curriculum en los niños como constructores de su conocimiento, investigadores y creativos, la valoración de sus intereses, la resolución de problemas, los proyectos de aula, etc., permite asociar igualmente con corrientes pedagógicas y curriculares más antiguas, como la progresista de John Dewey o la de proyectos de Kilpatrik, experimentadas en la primera mitad del siglo XX. Aunque los técnicos y autores de los documentos de la reforma no los mencionan.

Afín a estos conceptos, el curriculum se presenta bajo el concepto de *módulos* educativos, que son documentos educativos compuestos de indicaciones, pautas y consignas que sugieren identificar temas y problemas, y desarrollar una serie de actividades para resolverlos. Para ello se requiere análisis y reflexión, de narrativas y discursos. Además, el hecho de centrar en la resolución de problemas necesita asumir un enfoque integral, global y holista del curriculum. De ahí que la propuesta curricular se organiza por áreas de conocimientos o aprendizajes, temas transversales y ramas diversificadas, y evaluación por competencias y desempeños (Yapu, 2009, p. 90).

5. Curriculum cosmocéntrico para "vivir bien" y tensiones frente a las tendencias internacionales (2006-2012)

La nueva política educativa promovida por el gobierno de Evo Morales Ayma, desde 2006, tiene una propuesta curricular (ME, 2010) que pretende ser parte del núcleo del nuevo paradigma de desarrollo basado en la ideología del "vivir bien" que respeta el medio ambiente y la vida comunitaria indígena, entre otras cosas. Esta ideología fue asumida por los gobiernos de Ecuador y Bolivia, a través de sus Constituciones Políticas. En ese marco, esta política educativa ha rechazado por completo la reforma educativa precedente y ha propuesto nuevas ideas bases como descolonización, intra e interculturalidad y educación productiva y comunitaria. Sus lineamientos fueron elaborados en el Congreso Nacional de Educación de 2006, con la participación de una veintena de organizaciones sociales, cuyo resultado fue la propuesta de ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP) que fue aprobada recién en el año 2010 (EPB-ME, 2010). Entretanto se aprobaron también la nueva Constitución Política del Estado (REPAC, 2008) y el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 2007, donde se esboza el nuevo contexto político que vive hoy Bolivia.

Para comprender este nuevo contexto y discurso de la reforma actual, con las características señaladas y la reacción reservada ante la cooperación internacional[12]; el rechazo de conceptos de "calidad educativa", "competen-

12. Nos referimos a que en la primera gestión (2006-2010) del gobierno actual disminuyeron las relaciones con los grandes organismos internacionales como UNESCO, BM, BID,

cias", etc., asociados a la reforma de 1994; la inclusión de sabios indígenas (amautas) o los propios maestros en la elaboración del curriculum base; además de un cierto olvido de la "educación popular" o la "educación liberadora" de Paulo Freire (al menos en la primera fase 2006-2010); es necesario volver brevemente a la historia de la educación del país.

Fuentes referenciales diversas

Diversas son las fuentes de inspiración para el discurso y propuesta de esta política[13]. La primera es la experiencia de las escuelas indigenales desarrolladas entre 1931 y 1940 que, en la primera parte de este artículo, habíamos dejado pendiente. Esta experiencia fue fruto de varias tentativas de creación de escuelas básicas y populares en áreas rurales, de las cuales muchas funcionaron de forma clandestina y fueron espacios de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales y la expansión del latifundio, desde fines del siglo XIX. Paralelamente a las escuelas indigenales, el gobierno liberal de Ismael Montes promulgó una ley de creación de escuelas ambulantes para las comunidades indígenas.

Sobre este período de las escuelas indigenales ha escrito bastante el historiador aymara Roberto Choque (Choque et al., 1992). Para este autor la lucha por la escuela es parte de las luchas sociales y políticas indígenas, entre las cuales se destaca la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata creada en 1931 y otros doce núcleos escolares. Según la propuesta curricular del ME (2010), "*las escuelas indigenales cumplieron funciones sociales como: la reproducción de la vida comunitaria y su vinculación a la escuela; el fortalecimiento de la identidad a través de un aprendizaje activo, reflexivo, creativo y transformador*" (p. 10). La escuela ayllu de Warisata fue fundada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani. Pérez fue alumno de Rouma formado en la Escuela Normal de Sucre y Siñani un sabio indígena aymara. El proyecto educativo se considera como un modelo de lucha indígena contra la exclusión, la explotación y el sometimiento, con una pedagogía socio-productiva bastante propia el mundo indígena, pero tenía igualmente una orientación política socialista, como aclaró Salazar Mostajo (1983, pp. 36,

---

etc., que apoyaban al sector educativo. Por ejemplo, el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad (SIMECAL) dejó de funcionar y por tanto sus vínculos también desaparecieron. Por otro lado, se establecieron relaciones más fluidas y evidentes con Cuba que apoyó, por ejemplo, al programa de alfabetización "Yo sí puedo". Este país ha apoyado además diversos programas de formación de postgrado en varias universidades bolivianas, como diplomados, maestrías y doctorado en educación. Finalmente, ofrece becas para estudiar medicina en Cuba.

13. El resumen de la propuesta educativa y curricular que se hace a continuación se basa en el documento: *Curriculum base del sistema educativo plurinacional*. Ministerio de Educación (30 de septiembre de 2010).

103-126). De acuerdo con la lectura de la política educativa actual, esta experiencia constituye una estructura social-comunitaria de educación, un paradigma educativo de liberación, que sirvió de fundamento a la escuela única basada en la enseñanza, con enfoque técnico y productivo. También influyó en la creación de las escuelas normales rurales en Bolivia y la ejecución del primer Congreso de Maestros Indigenistas en 1936, donde se establecieron los lineamientos para el funcionamiento de aquellas escuelas normales.

El documento de la propuesta curricular señala los siguientes principios de la experiencia de Warisata:

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- Formación y producción artesanal.
- La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad.
- Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento amawta (de sabios).
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad.
- Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
- Alimentación e higiene como base del desarrollo mental (p. 11).

La segunda fuente es el discurso que reivindica la historia larga de luchas de los pueblos indígenas, como civilizaciones. Desde este punto de vista, en los pueblos de América, la educación habría sido parte de la vida comunitaria, donde las personas participaban en su desarrollo, se concebía una relación armoniosa y de complementariedad entre la naturaleza y la cultura, donde además las relaciones entre la sociedad, la madre tierra y el cosmos eran dinámicas, interactivas y de reciprocidad. Frente a esta historia, se habría producido la ruptura colonial que Enrique Dussel ha llamado el descubrimiento de América como el “encubrimiento del otro” (ME, 2010). Por tanto, este discurso hace referencia a la historia colonial desde la llegada de los españoles en 1492, fecha que sería fundacional para la modernidad y el colonialismo. Desde entonces, la historia moderna y contemporánea de Bolivia no sería sino la metamorfosis de relaciones coloniales, neo-coloniales o del colonialismo interno, reproducidas por los diferentes regímenes de poder, implantados en el país.

En esta línea crítica promovida desde la Vicepresidencia del Estado Plurinacional, varios intelectuales latinoamericanos y europeos han visitado Bolivia y dado conferencias en los últimos siete años, entre los que figuran: Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Hugo Zemelman, Slajov Zizek, Catherine Walsh y otros de la corriente de subalternidad de los Estados Unidos. Por otro lado, son igualmente destacables las publicaciones y programas de formación del Instituto Internacional de Integración (III) del Convenio Andrés Bello (CAB) a favor de la política educativa actual, institución dirigida por David Mora, un profesor venezolano, que ha publicado diversos estudios en el área de matemáticas y la teoría crítica en educación.

Es evidente que no todas estas actividades y autores contribuyen directamente al diseño curricular de la reforma educativa actual, pero sirven de soporte ideológico y a veces técnico. ¿Cómo interpretar la participación de estos intelectuales en este proceso de transformación?, ¿se puede hablar de influencia extranjera al igual que hubo en el período neoliberal de la reforma educativa de 1994? La respuesta es probablemente sí: existen actores, publicaciones y debates con estos intelectuales más que durante los años anteriores; lo que difiere es el sentido ideológico y la amplitud; en los años noventa el apoyo era de carácter técnico, por tanto más restringido, y hoy es más discursivo y publicitado.

La tercera fuente se encuentra en la corriente internacional que apoya al mundo indígena sea bajo acuerdos internacionales como el Convenio 169 de la OIT o como movimientos de la sociedad civil a favor del medio ambiente, la ecología o los propios indígenas.

Algunas particularidades de la propuesta curricular

Es difícil resumir en pocas líneas los fundamentos filosóficos de transformación del Estado boliviano y de la propuesta educativa, que por principio se define como procesual y de construcción social. Además, según las fuentes señaladas, en este proyecto convergen diversas corrientes, que no sólo dificultan su implementación sino también su análisis. A continuación señalamos algunos aspectos del modelo educativo plurinacional.

a) Criticando las corrientes pedagógicas occidentales hasta ahora vigentes, se propone el modelo educativo sociocomunitario y productivo a fin de promover un proceso de transformación social en convivencia armoniosa con la madre tierra y el cosmos, y una formación integral y holística de los educandos, a través del desarrollo del ser, saber, hacer y decidir (ME, 2010).

b) Se sustenta en los saberes, conocimientos y valores culturales que provienen de las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígenas originarias campesinas; la escuela ayllu de Warisata; las propuestas psicológicas y pedagógicas postmodernas que complementan a los fundamentos teóricos del nuevo curriculum; las teorías socio-críticas en educación donde se valora el enfoque histórico-cultural en la formación personal como una construcción social y cultural; la pedagogía liberadora que desarrolla una conciencia crítica y actitudes reflexivas, orientadas a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.
c) Sus bases se encuentran en la visión política e ideológica del Estado Plurinacional antiimperialista y descolonizador; debe responder al modelo económico mixto planteado en la CPE, entre privados y públicos; debe ser democrático y participativo; en lo cultural, la educación debe contribuir a la afirmación y fortalecimiento de las identidades socioculturales y lingüísticas, la valoración y desarrollo de la cultura propia (intraculturlidad y plurilingüismo) en diálogo con otras culturas (interculturalidad), a partir de los saberes y conocimientos de las culturas indígena originario campesinas, afrobolivianos y comunidades interculturales; en lo jurídico, vela por el cumplimiento de los derechos de los pueblos.
d) Los principios que rigen la educación son: educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y artística.
e) El fin de esta educación es contribuir a la consolidación del Estado Social Comunitario a través de la formación integral y holística de las y los estudiantes con una dimensión productiva, técnica, tecnológica, científica y humanística, con pensamiento crítico, propositivo y con valores sociocomunitarios, estableciendo diálogo intercultural entre los pueblos y naciones indígena originario campesinos, comunidad afroboliviana, comunidades interculturales y el mundo; es cambiar los esquemas mentales excluyentes, individualistas, racistas y discriminadores en el ejercicio de los derechos, con conciencia integradora y equilibrada con la madre tierra y el cosmos (ME, 2010).

Organización curricular

La estructura del curriculum se organiza a partir de las siguientes categorías: a) campos de saberes y conocimientos, b) áreas de saberes y conocimien-

tos, c) disciplinas curriculares y d) ejes articuladores. El documento de la propuesta curricular describe estos elementos en los siguientes términos:

> "La forma tradicional de organización del curriculum occidental fue disciplinar y respondía a un orden intrínseco y no a ámbitos concretos de la vida; en cambio, los *campos* de saberes y conocimientos se estructuran a partir de categorías organizativas relacionadas a situaciones específicas de la vida, por ello los campos han sido concebidos en el entendido de concentrar, organizar, articular saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y utilidad sociocomunitaria al igual que las áreas curriculares, porque integran e interrelacionan disciplinas afines para constituir los campos.
>
> Los campos de saberes y conocimientos, complementariamente con los ejes articuladores, generan procesos educativos teórico-metodológicos, intradisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, para el desarrollo aplicativo, coherente y progresivo de los contenidos curriculares. Estos además son desarrollados de manera holística, dialógica y cíclica, a través de relaciones complementarias entre cada una de éstas, para lograr una educación de calidad.
>
> Las disciplinas curriculares son un subespacio de las áreas en el que se organizan lógica y pedagógicamente los saberes, conocimientos, valores y habilidades a través de contenidos que permiten la concreción del proceso educativo sociocomunitario productivo.
>
> En ese entendido, la concepción de campo, áreas y disciplinas adquiere un carácter político al oponerse al uso positivista de las ciencias universalistas, hasta ahora dominantes. En un campo, los saberes y conocimientos expresados de manera específica en áreas y disciplinas no son pensados como elementos separados del Sistema Educativo Plurinacional, de los fenómenos y proyectos sociales, políticos, culturales y económicos; por el contrario, los campos son espacios de organización curricular que propician y posibilitan la reconfiguración de las relaciones de poder a través del encuentro entre los diversos agentes, generando disposiciones para la transformación de las relaciones de dominación y subordinación" (ME, 2010, pp. 31-32).

Los campos de conocimientos son: Cosmos y Pensamiento; Vida, Tierra, Territorio; Comunidad y Sociedad; Ciencia, Tecnología y Producción. El documento de la propuesta curricular añade que en los procesos educativos prácticos, la *investigación* se constituye en una dimensión central del curriculum. Su principal función a nivel político es redistribuir la información y el conocimiento generando espacios dialógicos, plurales y democráticos de enseñanza, aprendizaje y producción científica propia.

Balance y discusión final

A modo de conclusión podemos proponer algunas hipótesis de trabajo que consisten en sostener que el concepto de curriculum y el campo curricular en Bolivia, están en sus primeros pasos de desarrollo, sobre todo en cuanto a estudios que vinculen con las políticas de conocimiento y culturales, la formación de sujetos, los sistemas productivos, etc. En cambio, el recurso a modelos pedagógicos que provienen principalmente de Europa en la primera parte de la vida republicana del país (1825-1947) y de Estados Unidos después de 1955, es más evidente en las propias reformas educativas. Otro hecho recurrente en la historia de la educación boliviana es que la fuente del debate curricular es el Estado a través de sus reformas y no la universidad ni sus profesionales, por ende las influencias internacionales curriculares o la circulación de conocimientos sobre el tema no transitan por las instituciones académicas sino por los canales estatales. A propósito hemos mostrado que las políticas educativas y curriculares han sido en ciertos momentos bastante abiertas a influencias extranjeras y en otros menos.

A continuación ampliamos estas ideas de discusión. Un primer elemento es que "curriculum" a lo largo de casi dos siglos de la educación boliviana ha sido asimilado en términos descriptivos a programas escolares, planes de estudio, disciplinas, materias que conllevaron las políticas y reformas educativas promovidas por el Estado. El discurso político utiliza más fácilmente educación, pedagogía, programas escolares y métodos de enseñanza y de instrucción; a menudo distingue y confunde instrucción y educación de acuerdo a la población. Este lenguaje viene desde Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, quien fue discípulo de Rousseau y otros destacados intelectuales de ese período. Propuso una educación libertaria, popular (donde lo popular en una de sus acepciones designaba "general") e integral (Rodríguez, 1990; Suarez, 1963); posteriormente esta propuesta sería reconocida y valorada por Georges Rouma como un modelo de educación activa muy avanzado. A fines del siglo XIX se experimentó también el método de enseñanza llamado intuitivo y gradual, cuyo origen queda aún difuso, pero permitió reflexionar sobre los conocimientos y su organización en la enseñanza. A principios del siglo XX, el primer gobierno liberal intentó plasmar en política pública, pero con la llegada de Rouma, cambió de horizonte hacia una educación científico-experimental, aunque dejó de lado la visión global. Hemos analizado los programas escolares de este científico belga que trabajó en Bolivia por casi una década dejando un legado muy valorado como una de las reformas modernas más importantes y a la vez criticado por ser elitista. Su propuesta estuvo vigente por casi cincuenta años, que sólo cambiaría con la reforma de 1955 que adquirió

un carácter más social y popular expandiendo la escuela a áreas rurales, con la escuela fundamental, pero ocultando la diversidad cultural y lingüística. Esta reforma sería frenada rápidamente por los gobiernos militares, cuando los planes de estudio tomaron un enfoque más técnico que enfatizó en los objetivos y los planes de aula. Finalmente, desde los años 1980 y 1990, las políticas educativas retoman el discurso social y político de hace décadas atrás, sólo que ahora se incluye el componente cultural, lingüístico e indígena del país. Desde este período (reforma de 1994) ya no se habla de planes y programas sino de curriculum en su sentido amplio, fruto de las influencias internacionales.

El segundo elemento es que la fuente principal del debate curricular en sus diversas acepciones es el Estado: sus políticas educativas. Esto ha sido así desde el inicio de la vida republicana, cuando los primeros gobernantes propusieron sus políticas –las universidades eran prácticamente inexistentes, excepto la Universidad San Francisco Xavier de Sucre– hasta el presente. En efecto, el Estado a través de sus reformas sigue siendo el actor principal en la producción del discurso curricular. En ningún momento las universidades, intelectuales o la sociedad civil, fueron protagónicos en este tema, al contrario, estas entidades sólo atinaron a oponerse y resistir o seguir la corriente, sacando alguna ventaja secundaria. Sólo para recordar un ejemplo: lo hemos ilustrado con la reforma educativa de 1994, cuando se introduce por primera vez el concepto de curriculum en el debate político y pedagógico, y se abandona la terminología de materias, asignaturas, planes de estudio, programas escolares; cambia también el enfoque y la organización curricular en torno a núcleos problemáticos, investigación y áreas de conocimiento, en contraposición al modelo pedagógico tradicional; las universidades callaron en un primer momento y luego abrieron sus programas de formación de diplomados u otros, aprovechando en ese sentido la oportunidad que les daba la reforma más criticada de los últimos tiempos. Este movimiento reformador no nace en el Ministerio de Educación, sino en el Ministerio de Planificación y luego es liderado por el Ministerio de Desarrollo Humano. Las universidades no contribuyeron en nada a este debate y no existe ninguna publicación a favor o en contra. Las carreras de Ciencias de la Educación han seguido la reforma recogiendo temas y autores como Bruner, Vigotsky, Ausubel, Coll, Piaget, etc., para sus programas de formación de licenciaturas para maestros o diplomados; en investigación utilizaron los trabajos de Stenhouse y Elliot. En otras palabras, el curriculum no nació como tema de debate en las universidades, por el contrario, ingresó a ellas como factor de consumo y de lucro de conocimientos. Desde entonces, las universidades continúan replicando los contenidos generados en los años noventa en sus diplomados para docentes universitarios (este diplomado se ha convertido en un requisito para ingresar a la universidad).

Los cubanos, por su parte, trajeron a Bolivia sus programas de educación superior (diplomados, maestrías y doctorado) cuyo enfoque se enmarca más en el modelo tecnológico acompañado de un discurso marxista, que no es necesario detallar aquí. Estos programas influyeron en la institucionalización de los diplomados educativos para docentes universitarios y así reforzaron la didactización de la enseñanza universitaria en desmedro de la investigación. La formación de esta tradición enfatiza en la planificación de la enseñanza, evaluación y propuestas pedagógicas.

Con todo, se escribió y publicó acerca de la reforma educativa y el curriculum de los años noventa. Unos fueron más críticos que otros. La crítica más evidente fue su dependencia si no sometimiento a los lineamientos internacionales así como su visión neoliberal-occidental que reproducía el sometimiento de los pueblos indígenas. Uno de ellos fue el sociólogo Félix Patzi (1999, pp. 535-559) quien sostuvo que el curriculum de la reforma educativa no era sino un instrumento o mecanismo de integración colonial de los pueblos indígenas al Estado neoliberal, proceso al que definió como etnofagia estatal. Otro ensayo crítico corresponde al pedagogo Rolando Barral (2004) quien entre diversos aspectos de la reforma dedica un acápite a las "teorías y concepciones curriculares" (pp. 159-175) donde revisa, apoyado en el trabajo S. Kemmis (1988), los diferentes modelos y períodos de instalación del curriculum al nivel internacional para señalar que la reforma de 1994 no era nada nuevo y respondía al modelo técnico, con enfoque sistémico y por áreas (que lo asocia –*sic*– al modelo estadounidense) (p. 174); decía que se basa en las necesidades básicas, logro de competencias e incluye temas transversales. Su crítica apuntaba a la centralidad dada al aula y a la competencia que impulsaba la lucha entre individuos y no recuperaba las prácticas de las comunidades – indígenas. Desde el ámbito de la investigación, se puede mencionar el trabajo de María Luisa Talavera (1999), que estudia tres escuelas primarias urbanas donde se aplicaba la reforma y describió, utilizando el método etnográfico, el avance en las aulas y la escuela; este estudio se apoya en la corriente etnográfica de Elsie Rockwell (1995; Talavera hizo su postgrado en México con el grupo de Rockwell). Otra investigación fue de Mario Yapu y Cassandra Torrico (2003), donde los autores estudian tres escuelas rurales desde el punto de vista de la socialización de los niños y la formación de maestros en dos institutos de formación de maestros. En cuanto al aspecto curricular el estudio se inspira y apoya en los aportes de la sociología del curriculum iniciada en los años setenta, con la publicación del libro de Michael Young (1971): *Knowledge and Control*. Estas investigaciones no fueron parte de las universidades sino fruto de apoyo de fundaciones.

Por último, la relación de las políticas educativas y curriculares con las tendencias internacionales, constituye un vaivén entre una situación de

intervención bastante directa de técnicos e intelectuales provenientes de Europa o de otros países latinoamericanos y una reivindicación nacional y proteccionista en la política curricular, buscando algún "curriculum propio". Dos cosas se pueden decir al respecto: primero, que el vaivén está ligado a las ideologías políticas estatales (liberales, nacionalistas, socialistas, etc.) y, segundo, que los cambios se dieron sobre todo entre los actores e instituciones y no en las relaciones y mecanismos de dependencia e incluso de neocolonialismo, para utilizar el lenguaje en boga en Bolivia; dado que estas relaciones ideológicas sean de la revolución cultural actual o de los neoliberales, están vinculadas a corrientes internacionales y continúan sacando ventaja de la lógica del mercado académico a través de sus publicaciones; donde antes este mercado fue sustentado por organismos internacionales (BM, BID, etc.) y hoy por diversos intelectuales (habría que ver el comercio de libros de autores como Wallerstein, Boaventura de Sousa, Thilly, Zizek, Mignolo, Zemelman, etc.).

Respecto al proceso de reforma educativa que vive Bolivia hoy, donde se busca recuperar raíces nacionales, cuyas fuentes remontan hasta las reflexiones de Franz Tamayo en 1910, la escuela ayllu de Warisata de 1931 y sobre todo el discurso de descolonización que hace referencia a la historia larga del colonialismo en Bolivia y América latina; se percibe que no es fácil su logro porque en esta política están involucrados diversos actores que van desde la izquierda tradicional marxista hasta indígenas que pretenden reconstruir la sociedad de sus antepasados. Y al nivel internacional son referencias intelectuales asentados en Estados Unidos y otros países latinoamericanos provenientes de la antropología, estudios culturales, estudios subalternos, etc.; por ejemplo, Mignolo, Quijano y Walsh, quienes utilizan el concepto "decolonialidad" inspirándose en el de "deconstrucción" que Jacques Derrida había propuesto hace cuatro décadas. Los más indigenistas nacionales hacen prevalecer la madre tierra y los saberes ancestrales como Choquehuanca (Canciller actual). Otros intelectuales y académicos trabajan en torno al III del CAB, que siguen la corriente de la decolonialidad o la teoría crítica. De tal modo que el fondo teórico de la política educativa actual no carece de influencias extranjeras.

Por otro lado, su diseño curricular, si bien tiene un soporte ideológico valioso para proponer un "curriculum nacional", en su organización no difiere mucho de lo ya conocido: a) la propuesta por "áreas" y "campos" de conocimiento fue claramente discutida y utilizada en la reforma educativa de 1994. Lo que difiere quizás es su fuente y argumentación: para la reforma educativa anterior la visión global del curriculum por áreas no provenía sólo de la crítica a las disciplinas sino de abordar el aprendizaje a partir de la resolución de problemas, proyectos y la construcción de conocimientos; en cambio, en la reforma que viene desde 2010, esta visión global hace refe-

rencia más al funcionamiento de los conocimientos indígenas productivos y comunitarios; b) en esta última reforma, la referencia a las disciplinas (afines a las materias) aproxima más a la enseñanza tradicional de la pre-reforma de los noventa (Yapu, 2009); c) los ejes articuladores que introduce la actual reforma, fueron igualmente discutidos en los años 1990, lo que difiere es su referente empírico. En suma, las reformas nunca dejan totalmente sus antecedentes ni sus dependencias.

Referencias bibliográficas

Achá, B. S. (1959). *Proceso histórico de la educación boliviana. Ensayo crítico.* Sucre: Tupac Katari, Comité Pro-Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros.

Alba, A. (1947). *Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros, pronunciado por el Señor Ministro de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas.* Cochabamba: Fénix.

Aliaga, E. (1940). *Planes para orientar la educación.* La Paz: Trabajo.

Aliaga, E. (1942). *Cuadros de estadística escolar.* La Paz: Consejo Nacional de Educación.

Amadio, M. y Zuñiga, M. (1988). *La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas.* La Paz.

Aparicio, R. G. (de) (1973). *Diagnóstico integral de la educación boliviana. Normales urbanas del país.* La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

Arce, J. A., Cajias, H., Calvimontes, L. et al. (1979). *Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana.* La Paz: Año de la Educación Boliviana.

Baptista, G. M. (1973a). *La educación como forma de suicidio nacional.* La Paz: Camarlinghi.

Baptista, G. M. (1973b). *Salvemos a Bolivia de la escuela.* La Paz: Los Amigos del Libro.

Baptista, G. M. (1974). *Analfabetos en dos culturas.* Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Bardina, J. (1917). *Arcaismo de la Misión Belga.* La Paz: Tip. América.

Barral, R. (2004). *Más allá de la reforma educativa. Propuesta desde la patria, la comunidad y la práctica.* La Paz: Ayni Ruway.

Blanco y Sánchez, R. (1900). *Escuelas graduadas. Monografía pedagógica.* La Paz: Talleres Tipográficos Lit. Ayacucho.

Calvimontes, L. (1932). *Ensayo de práctica del Sistema Cousinet en la Escuela Experimental "Agustín Aspiazu".* La Paz: Imp. Renacimiento.

Camacho, P. Alfonso *et al.* (1991). *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia,* Tomo I (Período: 1825-1900); Tomo II (Período: 1900-1952); Tomo III (1952-1985); Tomo 2ª (1900-1952). Cochabamba: Ed. Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS).

Campuzano, S. (1899). *La regeneración de Bolivia. Cómo debemos entenderla.* La Paz: Taller Tipo-Litográfico.

Carranza, S. J. (1959). *Guía experimental para la educación.* La Paz: Imp. Editora Universo.

CEPAL (1992). *Educación y conocimiento. Eje de transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Chávez, O. R. (1939). *La Reforma Educacional en Bolivia.* Sucre: Universidad San Francisco Xavier.

Chávez Taborga, C. (1953). *Doctrina y práctica de la Escuela Única.* Universidad San Francisco Xavier.

Choque, C. R. (1992). La Escuela Indigenal: La Paz (1905-1938). En R. Choque, *Educación indígena*. La Paz: Aruwiyiri, pp. 19-40.

Choque, C. R. (1994). La problemática de la educación indigenal. *DATA (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos)*, *5*, 9-32.

Choque, C. R. et al. (1992). *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Aruwiyiri.

Claure, K. (1989). *Las escuelas indigenales. Otra forma de resistencia comunaria*. La Paz: Hisbol.

Claure, K. (1949). *Una escuela rural en Vacas*. La Paz: Don Bosco.

Coll, C. (1995). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

Comisión de la Reforma Educacional (1953). *Documentos Preliminares de la Comisión de la Reforma Educacional*. Artística S.A.

Comité Permanente de Defensa de los Intereses de Chuquisaca (1946). *Por qué Chuquisaca defiende a la Escuela Nacional de Maestros?* Comité Permanente de Defensa de los Intereses de Chuquisaca.

Congreso Pedagógico (1970). *Primer Congreso Pedagógico Nacional. Resoluciones de 12-24 de enero de 1970*. La Paz.

Consejo Nacional de la Educación (1940). *El estado de la Educación Indigenal en el país*. La Paz: Renacimiento.

Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación chilena: contexto, contenido, implementación*. Santiago de Chile: PREAL.

División de Educación, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana (1962). Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina. *La Educación*, *25-26*. Washington.

Donoso, T. V. (1930). *Proyecto de estatuto para la organización de la Facultad de Ciencias Pedagógicas*. Sucre: Tip. Salesiana.

Donoso, T. V. (1940). *El estado actual de la Educación Indigenal en Bolivia. Informe del Vice-presidente del Consejo Nacional de Educación*. La Paz: Renacimiento.

Donoso, T. V. (1946). *Filosofía de la Educación Boliviana*. Buenos Aires: Atlántida.

Donoso, T. V. (s.d.). *Hacia la creación de la pedagogía nacional. "El niño boliviano"*.

EPB/ME (Estado Plurinacional de Bolivia/ Ministerio de Educación) (2010). *Ley de la Educación. Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. La Paz: EPB/ME.

Escuela Nacional de Maestros Bodas de Oro (1959). *Documentos*. Escuela Nacional de Maestros.

Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (1979). *Código de la Educación Boliviana y Reglamento del Escalafón Nacional*. Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.

Fell, E.-M. (1996). Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960). En A.P. Gonzalbo, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez, P. M. (Comp.) (1995). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Finot, E. (1917). *Historia de la instrucción pública en Bolivia*, 1ra. Parte. La Paz: S.d.

Forquin, J.-Cl. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britaniques*. Bruxelles: De Boeck.

Fortun, J. E. (1973). *Educación y desarrollo rural*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Frontaura, A. M. (1932). *Hacia el futuro indio, educación e indios*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.

Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década* (Documento 15). Santiago de Chile: PREAL.

Gehain, A. (director) (1919). ¡Adelante!. *Revista Pedagógica,* Año III, N° 19. Sucre. Taller Tipográfico de Darío N. Pórcel.

Getino, C. E. (1989). *Bolivia: influencia de las transformaciones sociopolíticas en la educación.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.

Giebel, F. y Álvarez, V. (1945). *Libro de Lectura: Hacia la Cumbre.* La Paz: Tip. Salesiana.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata.

Guzman, F. (1910). *La educación del carácter nacional.* La Paz: Imp. Velarde.

Halconruy, R. (1980). *Georges Rouma.* Sucre: Universidad M.R. y Pontificia de San Francisco Xavier.

Kemmis, S. (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Landa, L. (1932). *Hacia la universidad nueva.* La Paz: Imp. Renacimiento.

Layrana, S. J. (1940). *La reforma de la educación secundaria en Bolivia.* Santiago de Chile: Imp. El Imparcial.

Legrand, M. (1939). *El ideario boliviano. Libro de lectura corriente.* La Paz: Arno Hermanos.

Lema, P. V. (1985). *Educación boliviana: perfil y futuro.* La Paz: Amigos del Libro.

López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.* La Paz: Proeib-Andes y Plural.

López, L. E. y Murillo, O. (2006). *La reforma educativa boliviana. Lecciones aprendidas y sostenidas de las transformaciones.* Documento elaborado en el marco del Convenio CAF y OEI (En: www.oeipern.org/documentos/CAF_informe_Bolivia.pdf)

Ludovico, M. (1946). *Manual de educación moral y religiosa* (Catecismo de la profesión cristiana para cuarto año de primaria). Lima: Scheuch.

Mallart, C. J. (1935). *La educación activa.* Barcelona: Labor.

Malpica, F. C. (1994). *Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina.* Paris: UNESCO/IIPE.

Mamani, C. H. (1992). La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943. En R. Choque, *Educación indígena.* La Paz: Aruwiyiri.

Martínez, F. (1999). Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas. *Bulletin de l'Institut Fraçais d'Etudes Andines* 3, Vol. 28.

Martínez, F. (2000). *Qu´ils soient nos semblables, pas nos égaux. L´école bolivienne dans la politique de "régénération nationale" 1898-1920.* Thèse de Doctorat. Université de Tours.

Martínez, P. J. L. (1988). *Políticas educativas en Bolivia 1950-1988.* La Paz: CEBIAE.

Mendoza, J. (1927). *El niño boliviano.* S.d.

Mettewie, E. (Director) (1930). *Labor. Órgano de la Mutual de Maestros,* Año I, Número 3. Cochabamba. s.d.

ME (Ministerio de Educación) (2010). *Currículum base del sistema educativo plurinacional.* La Paz: Ministerio de Educación/ Estado Plurinacional de Bolivia (30 de septiembre de 2010).

Ministerio de Educación y Bellas Artes (1958). Calidad literaria de un texto de lectura. *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*, 1er. Trimestre. La Paz. Ministerio de Educación y Bellas Artes, pp. 72-95.

Ministerio de Educación y Bellas Artes (1958). Una política educativa. *MINKHA, Re-*

vista de Estudios Pedagógicos, 1er. Trimestre. La Paz. Ministerio de Educación y Bellas Artes, pp. 7-10.

Ministerio de Educación y Bellas Artes (1962). *Primer Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente.* Ministerio de Educación y Bellas Artes.

Ministerio de Educación y Cultura (1976). *Programa de Educación Primaria Rural y Urbana.* La Paz. Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación y Cultura (1979). *Revista Nacional de Cultura*, Año 10, N° 4. La Paz. Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, Dirección Nacional de Educación Normal (1975). *Ley de Escuelas Normales de Bolivia.* Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación y Bellas Artes (1946). *Las Pruebas de Inteligencia en Bolivia*. Boletín N° 2: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.

Ministerio de Instrucción Pública (1907). *Plan de Estudios y Programas de Segunda Enseñanza.* Dictados por el Ministerio de Instrucción Pública: Imprenta Litográfica Boliviana.

Molina, C. L. (1944). *Contenido orgánico de nuestra educación pública.* La Paz: Universo.

Montero, B. (1945). *Historia de Bolivia, la primera infancia del Niño Boliviano.* Potosí: Imp. Escuela Industria.

Niño de Guzman, Q. J. (1977). *Dinámica educativa y desarrollo.* La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

Pando, J. M. (1904). *Mensaje del Presidente de la República Pando.* La Paz: Imp. del Estado.

Pardo, U. A. (1942). *Núcleo de recuperación campesina de Caiza "D".* Sucre: Indoamericana.

Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). *Bulletin de l'Institut Français Andines*, *28* (3), 535-559.

Payne, R. y Valderrama, M. (1972). *Métodos y contenido de Educación en Bolivia.* La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Pérez, E. (1992). *Warisata, la Escuela Ayllu.* La Paz: CERES/HISBOL.

Pino, I. D. (1933). *Del estatuto y de la autonomía educacional.* Tarija: Imp. Renacimiento.

Pinto Guillén (1945). *Utama.* La Paz: Gisbert y Casanovas.

Posner, C. (1974). Educación rural en Bolivia. Apuntes para un programa de investigación. En G. M. Baptista, *Analfabetos en dos culturas*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Primer Congreso Interamericano de Indianistas (1939). *Reglamento, temario y agendas.* La Paz: Fénix.

Quezada A., H. (1956). *Programa para Educación Pre-escolar: Consideraciones histórico-pedagógicas.* La Paz: Kinder Macario Pinilla.

Quezada A., H. (1995). *Breve reseña histórica sobre el Consejo Nacional de Educación* (Documento). La Paz.

Quezada A., H. (s.d.). *Reforma Educacional en Bolivia: conquista de la autonomía.*

Ramírez, J. I. (1951). *Plan Ejecutivo de Alfabetización.* La Paz: Don Bosco.

REPAC (Representación Presidencial para la Asamblea Constituyente) (2008). *Nueva Constitución Política del Estado.* La Paz: VPR/PHCNB y REPAC.

Retamoso, R. (1930). *Estudio sociológico y psicológico del niño boliviano.* La Paz: Escuela Municipal de Artes y Oficios.

Reyeros, R. (1946). *Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos.* La Paz: Universo.

Reyeros, R. (1952). *Historia de la Educación en Bolivia (1825-1898)*. La Paz: Universo.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Q. C. (1928). *Planes y programas para la reorganización de las escuelas municipales de La Paz*. La Paz: López.

Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rouma, G. (1916). *Informe al Señor Ministro de Instrucción Pública*. La Paz: Imprenta Velarde.

Rouma, G. (1928). *Una página de la historia educacional boliviana*. Cochabamba: López.

Salazar, M. C. (1983). *Warisata Mía! Y otros artículos polémicos*. La Paz: Juventud.

Salinas, A. (1943). *Alma nuestra: libro de lectura para escuelas y colegios de Bolivia*. Buenos Aires: Imprenta López.

Sanginés, U. M. (1968). *Educación rural y desarrollo en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

Secretariado Nacional de la Comisión Episcopal de Educación (1992). *Documento - Trabajo de la Iglesia Católica Sobre Educación*. Comisión Episcopal de Bolivia.

Secretariado Nacional de la Comisión Episcopal de Educación (1992). *Proyecto Educativo Católico*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Serrano, T. S. (Editor) (1973). *Evaluación Educativa*. La Paz: Serrano.

Serrano, T. S. (Editor) (1980). *Reglamentos magisterios: urbano y rural*. La Paz: Serrano.

Serrano, T. S. (Editor) (1981). *Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Serrano.

Serrate Reich, C. (1964). *Análisis crítico de la Educación en Bolivia*. Senado Nacional, Informe del Ministro de Educación y Cultura.

Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE) (1957). *Manual del Maestro Rural. Serie: Siembra para el Maestro:* SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación).

Suárez, A. C. (1970). *Desarrollo de la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.

Suárez, A. F. (1963). *Historia de la Educación Bolivia*. La Paz: Siñani/Trabajo.

Suárez, A. C. (1986). *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Don Bosco.

Suárez, A. F. y al. (1953). *Hacia la nueva educación nacional*. La Paz: Universo.

Suárez, A. F. (1940). *Plan para una reorganización integral de la Educación Nacional*. Charcas.

Subirats, F. J. (1979). *El Sistema Educativo Boliviano, 1952-1977. Orientación y alcance,* Estudios Educativos No. 7. La Paz. CEBIAE.

Subirats, F. J. (1984). Análisis de la Educación Popular en Bolivia desde 1952. Una interpretación gramciana. *Estudios Educativos*, *19*, 171-238.

Subirats, F. J. y Martínez J. L. (1988). *Luchando por la hegemonía por la educación boliviana*. La Paz: CEBIAE.

Talavera, M. L. (1999). *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del programa de reforma educativa, ciudad de La Paz 1997-1998*. La Paz: PIEB.

Tarifa, E. (1938). *Programas de instrucción para escuelas indigenales*. La Paz: Imp. Intendencia de Guerra.

Ticona, A. E. (1992). Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispi. En R. Choque, *Educación Indígena*. La Paz. Aruwiyiri.

Tireman, L. (1948). *Apuntes en torno a la educación boliviana*. La Paz: Universo.

Torrico, P. B. (1947). *La Pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

Universidad Técnica de Oruro (UTO) (1953). *Antecedentes para la reforma de la Educación Pública en Bolivia*. Oruro: Talleres

Tipográficos de la Editorial "Universitaria".

Urquidi, G. (1913). *Informe General del Inspector de Instrucción Primaria correspondiente al año de 1912*. Cochabamba: Heraldo.

Van Dijk, T. (2001a). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2001b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona: Gedisa.

Villagomez, G. (1979). *El pensamiento de Guido Villa Gómez*. Don Bosco. Instituto Boliviano de Cultura.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

Yapu, M. (1994). *L´Organisation des savoirs scolaires dans l´enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

Yapu, M. (1995). Structures et Evolution Récentes de l'Enseignement Technique et Professionnel depuis 1953. *Recherche Sociologique*, *24* (2), 81-109.

Yapu, M. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Estudio de dos centros de formación docente*. Tomo II. La Paz: PIEB.

Yapu, M. (2009). *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista*. La Paz: Mesa de Trabajo en Educación.

Yapu, M. (2011a). *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: PIEB.

Yapu, M. (2011b). *Diversificación del campo de la educación superior y las universidades*. La Paz: INESAD (Serie Documentos de Trabajo sobre Desarrollo).

Yapu, M. (Comp.) (2010). *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aportes a la educación actual*. La Paz: PIEB.

Yapu, M. y Torrico, C. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza de lectoescritura y socialización*. Tomo I. La Paz: PIEB.

Young, M. F.D. (Eds.) (1971). *Knowledge and Control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

CAPÍTULO 3

Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas

Alice Casimiro Lopes
Elizabeth Macedo

Justificando opciones y definiendo un enfoque

La discusión sobre el campo del curriculum en un determinado período y en un contexto nacional específico está necesariamente marcada por límites imposibles debido a la aceptación del riesgo de generalizaciones problemáticas. Es preciso dar buena cuenta del significado de términos como *reciente* y *campo del curriculum*, así como de la delimitación *espacial*, en la perspectiva no fundacional que asumimos.

Con relación a lo que llamamos reciente, no hay mucho para decir. Tomamos como marco un momento difuso en el que la hegemonía de las teorías críticas comienza a convivir y a negociar su existencia con las perspectivas poscríticas. Además de una elección arbitraria, en función de nuestros intereses más específicos de investigación, ésta delimitación también es poco precisa. Tal vez podamos localizarla en la primera mitad de los años 1990, si consideramos que este es el momento en el que comienzan a surgir en el panorama del campo en Brasil, algunos estudios postestructurales y perspectivas que dialogan especialmente con la literatura norteamericana de matriz poscrítica. La iterabilidad de todos los textos se añade a la imposibilidad de definir un momento exacto, lo cual hace que la tarea sea aun más sin sentido. Es, por lo tanto, ese momento difuso que vamos a abordar en este texto.

Reconocemos que más difícil aun es determinar el sentido de frontera nacional para un campo académico. Pinar (2003) opta por reconocer las fronteras nacionales y regionales en la organización de su *International Handbook of Curriculum Research*. En los "*photographic blow-up*" del campo en sus países, que los autores fueron invitados a construir, la mayoría considera obvia la referencia nacional como límite geográfico definido por los

países, exceptuando algunos casos en los que la propia idea de nación aún se encuentra en debate. Al mismo tiempo, sin embargo, se puede observar que la historia del campo del curriculum producida en los diferentes capítulos del libro de Pinar hace referencia a la teoría curricular norteamericana: la tradición tyleriana, la reconceptualización y las preocupaciones contemporáneas traídas por demandas identitarias. De esta forma, aunque el campo del curriculum presente visibles vinculaciones nacionales incluso por su relación con las políticas locales, la construcción de ese nacional pasa por negociaciones que lo trascienden y apuntan para el intercambio de discursos comunes que de alguna forma definen el campo en una perspectiva transnacional. En este sentido, tomaremos a Brasil solamente como un lugar geográfico en el cual aquello de lo que hablamos se produce y circula preferentemente, con algún tipo de dificultad, dado que se trata de aspectos que se pueden controlar de alguna forma. Como todo espacio, hay cierta vinculación entre sucesivos desdoblamientos gobernados por una estructura común (Laclau, 1990). Pero eso no impide la existencia de eventos que desajustan espacialmente la estructura, haciendo que cualquier espacialidad pueda fracasar con el tiempo. Dando atención a esa dificultad, tratamos de superarla por medio de la propia definición de campo del curriculum con la cual vamos a trabajar.

Tal definición es, sin duda, el mayor de los desafíos para el análisis del campo del curriculum que queremos emprender. Partimos de un rechazo teórico a pretensiones esenciales, que, además, sería ociosa en el campo del curriculum. Desde los años 1970, autores de diferentes matrices teóricas han señalado la dificultad de definir el campo por un objeto propio, por un método o incluso por temas y preocupaciones principales. Más recientemente, ha sido corriente la caracterización del campo como híbrido (Pinar *at al*, 1995). En un texto anterior (Lopes y Macedo, 2002), llamábamos la atención para el hecho de que, desde los años 1990, el campo ha sido marcado por un inquietante hibridismo temático y teórico. En ese momento, utilizábamos el concepto de campo intelectual de Bourdieu, que se entiende como el espacio en el cual los diferentes actores sociales, que poseen determinados capitales sociales y culturales en el área, legitiman determinadas concepciones sobre la teoría de curriculum y disputan entre sí el poder de definir quién tiene autoridad en el área. En este sentido, el campo produce teorías sobre curriculum, un capital cultural objetivado, que se legitima como tal en luchas que se presentan en diferentes niveles institucionalizados.

La perspectiva de Bourdieu, al destacar las luchas por la autoridad y los mecanismos de esas luchas, contribuye para que el conocimiento sea entendido como una construcción social y evita los trazos de reificación que las teorías epistemológicas guardan todavía de alguna manera. Debido

a esto, las clasificaciones de las tendencias curriculares no son más vistas como dependientes de formas metodológicas o de elecciones de objetos de investigación. La noción de campo intelectual, sin embargo, permanece sostenida por una idea de estructura que es capaz de estabilizar tanto el campo como sus actores. Más precisamente, los actores mantienen algún grado de esencialización de sus subjetividades. Por eso, defendemos que es necesario comprender el concepto de campo intelectual teniendo en cuenta que no se puede esencializar la identidad de ningún grupo o actor social, en la medida en que toda subjetivación es relacional. Todos los campos se van constituyendo por medio de la decisión de los sujetos que lo representan, deslegitimando, de esa manera, otros sentidos posibles. El campo es, por lo tanto, constituido en la propia lucha por su representación.

Al enunciar ciertos nombres que encierran a los grupos provisoriamente en una dada subjetivación, sabemos que simultáneamente construimos lo que denominamos campo del curriculum. Más que eso, sabemos que esa construcción depende de la investigación que realizamos y de nuestra propia actuación en el campo. Las acciones en las agencialidades[1] de fomento, en la emisión de dictámenes, en la formación de alumnos, en la participación en tribunales examinadores y selección de profesores y en la escritura de textos, son ellas mismas formas de estar hegemonizando ciertos sentidos de curriculum, que ahora vamos a tratar considerándolos como la expresión de ese campo.

A la vez, si la historia del campo es la acumulación de sedimentaciones, siempre complementadas, las cuales llamamos tradiciones (Mouffe, 1996), abordar lo que sería la historia del campo solo parece que tiene sentido si nos aproximamos a esos sedimentos considerando que entendemos que las articulaciones posibilitaron su organización como tal. Sin embargo, no tenemos la pretensión de la totalidad, ni juzgamos que es posible constituirla de algún modo definitivo. Por consiguiente, entre las innumerables articulaciones constituidas queremos examinar aquella que se hace/se hizo entre las perspectivas postestructurales y las perspectivas marxistas. Nos preocupa especialmente realizar el análisis de los límites de las relaciones establecidas entre estructura y acción, en la medida en que entendemos que tales límites se proyectan también a las interpretaciones de los procesos de cambio social.

Los estudios curriculares, en Brasil y en el exterior, consideran a los análisis sociológicos como una de sus principales marcas, sean ellas de cuño funcionalista, marxista o estructuralista. Por intermedio de esas teorías, está presente la polarización entre los estudios macroestructurales y los estudios

1. En inglés, el término *agency* se emplea para dar cuenta de toda la acción social de los individuos humanos y las colectividades sociales por el cambio de la sociedad.

micro, alternándose en la prevalencia de la explicación de los fenómenos sociales: los estudios a veces están centrados en la investigación a larga escala de procesos estructurales y políticos, y otras se dedican al estudio de las interacciones de los sujetos en las instituciones educativas, intentando desarrollar o interpretar alternativas curriculares. Tal polarización tiende a expresar, desde el punto de vista teórico, la dualidad entre la estructura –político-económica, sociolingüística–, concebida como definidora de lo social y, al mismo tiempo, limitadora del cambio social, y la agencia, concebida como la acción social, individual y colectiva, de los sujetos que consiguen escapar de esos límites estructurales.

A partir de la incorporación de las discusiones postestructuralistas y posmodernas al campo del curriculum, se desarrolla entonces el cuestionamiento de las concepciones de estructura, con nítidas consecuencias para la comprensión de la agencia, por intermedio del fin de las utopías y de los proyectos emancipatorios, así como de la *muerte* del sujeto. Defendemos, sin embargo, que en esos estudios también permanece una concepción de cambio social que mantiene la idea de un proyecto basado en la acción de determinadas posiciones fijas de sujeto y con el objetivo de constituir determinadas identidades. Tal tendencia es aun más acentuada si consideramos que esas teorizaciones no avanzan en el análisis de cómo superar los constreñimientos discursivos y, por eso, abren espacio para que los procesos políticos de cambio social permanezcan siendo considerandos según modelos estructurados de sociedad.

Basándonos en el análisis de los recientes procesos de cambio curricular en Latinoamérica, asumiendo la perspectiva postestructural, argumentamos a favor de una teoría curricular que incluya tanto la concepción de una estructura descentrada como la discusión del cambio social a partir de identidades descentradas. Para realizar esto, presentamos brevemente, en la primera sección, las principales perspectivas que se realizaron en el campo del curriculum a partir de los años 1990 en Brasil, situando el debilitamiento de las perspectivas marxistas sin necesariamente borrar sus rastros. A continuación, argumentamos que, en el campo del curriculum, la entrada de los estudios postestructurales no modifica la relación entre la estructura y la acción y el proyecto de cambio social. Realizamos tal análisis considerando particularmente los estudios curriculares en Brasil, tratando de dejar evidente de qué manera tales estudios permanecen orientados por un proyecto de determinación de identidades que se supone que son capaces de desenvolver el cambio social. Después, defendemos la comprensión de la estructura como discurso con el objetivo de significar de otra forma la agencia en la política, entre ellas las políticas de curriculum. Concluimos teniendo en cuenta la defensa de proyectos de cambio social que interprete la agenda de luchas políticas definiéndolas de forma contingente en un terreno

de identidades híbridas, siempre en proceso de poder llegar a ser. O sea, basándonos en procesos de identificación marcados por el hibridismo.

Las tradiciones marxistas y postestructurales en el campo del curriculum en Brasil

Como ocurre en gran parte de los países occidentales (Pinar, 2003), el campo del curriculum en Brasil se constituye más fuertemente entre los años 1950 y 1970[2], bajo la égida de la teoría norteamericana, con énfasis en la racionalidad tyleriana y, en algunas áreas específicas como las ciencias naturales, en el cognitivismo de Bruner y Ausubel. La crisis de esa concepción más tradicional fue marcada, no propiamente por su agotamiento, sino por los cambios políticos por los cuales pasó el país a comienzos de los años 1980 con la redemocratización, después de quince años de dictadura militar. En este sentido, los argumentos que sostenían la transición eran de naturaleza política. En lo que respecta a la teoría curricular, el diálogo preferencial entró a considerar la Nueva Sociología de la Educación (NSE) inglesa, con autores marxistas como Apple y Giroux y con los franceses Bourdieu y Léfèbvre. Eso además de la vuelta de Paulo Freire y del surgimiento de una vertiente denominada pedagogía histórico-crítica que se apropiaba directamente de Marx, Gramsci y de algunos pedagogos soviéticos[3]. En el ámbito de los textos de naturaleza claramente políticos, como las guías curriculares, la mayoría de los estados y posteriormente de los municipios produjo, a comienzos de los años 1980, propuestas de base claramente marxista. Hasta mediados de los años 1990, el pensamiento crítico fue fuertemente hegemónico en la teoría y en la política curricular en Brasil.

Esa hegemonía casi absoluta del pensamiento marxista comienza a decaer en los estudios curriculares en Brasil, con la fuerte incorporación, por el campo, de perspectivas postestructurales. Se trata de un movimiento

---

2. Obviamente, hay discusiones sobre curriculum anteriores a este momento, pero no son tan claramente relacionadas a aquello que podría llamarse de un campo del curriculum. Moreira (1994) marca el surgimiento del campo en los años 1920/30, pero todavía se trata de un campo incipiente. De cualquier modo, la educación jesuítica tradicional y la enseñanza renovada de los años 1930, inspirada en el pragmatismo norteamericano, embutían una discusión sobre curriculum.

3. La pedagogía histórico-crítica es una corriente pedagógica brasileña con expresión en diferentes áreas de la Educación, que tiene como exponente a Dermeval Saviani, uno de los más expresivos educadores brasileños con actuación en la investigación y en posgrado desde los años 1970. Su influencia en el campo del curriculum en Brasil se desarrolló principalmente por la interrelación de este campo con el campo de la Didáctica, en el cual el trabajo de José Carlos Libâneo, ex-orientado de Saviani, tiene como base la perspectiva histórico-crítica.

que tiene componentes estructurales comunes a diferentes campos del conocimiento, así como a otras esferas de la vida diaria, pero que posee especificidades propias de los estudios curriculares. La didáctica, por ejemplo, que en Brasil existe paralelamente al campo del curriculum, mantiene una teorización de base marxista que tal vez pueda ser considerada el principal elemento que la distingue de este campo.

Obviamente, la decadencia del marxismo como perspectiva teórica fundamental del campo del curriculum en Brasil se refleja en los cuestionamientos puestos, entre otros, por las ciencias sociales, por los estudios culturales y por las teorías feministas[4]. Al mismo tiempo, en el campo del curriculum, hubo un elemento que precisa considerarse. El período entre 1993 y 2002 ha sido marcado por una ampliación muy expresiva de las publicaciones en curriculum[5], especialmente por el trabajo de traducción y recopilación de textos realizado por Tomaz Tadeu da Silva. El autor realizó una serie de publicaciones en las principales editoriales del país, donde la mayoría de ellas publicaba literatura norteamericana de matriz posmoderna o postestructural, además de su propio trabajo y de investigadores vinculados a su grupo de estudios. Ese perfil de publicación dio visibilidad a los estudios de curriculum como un campo en el que la matriz postestructural sucedía a la anterior hegemonía del marxismo, aunque las categorías y preocupaciones oriundas de la teorización crítica permaneciesen como el centro de la escena. Además de términos como sujeto, emancipación e igualdad, de los cuales trataremos más adelante, la idea de que las crisis son el motor de los cambios es una de las sobras del pensamiento crítico que marca fuertemente el campo del curriculum contemporáneo en Brasil.

El debilitamiento de las discusiones marxistas en el campo del curriculum también ha sido favorecido por la introducción de los estudios del contexto cotidiano escolar, parte importante de la teoría curricular desarrollada en el país (Lopes y Macedo, 2003; Pinar, 2011) y por los estudios sobre diversidad cultural y multiculturalismo (Moreira, 2011). Los estudios del contexto cotidiano escolar se iniciaron en la matriz crítica de Henri Léfèbvre, incorporando, a partir de los años 1990, la perspectiva estructuralista de Michel de Certeau y, enseguida, diferentes aportes posmodernos y postestructurales. Uno de los argumentos centrales de esos estudios es que la concepción de curriculum es formalmente depositaria de un concepto de conocimiento marcado por la Modernidad. La defensa de la importancia de los conocimientos tejidos en las esferas cotidianas de la sociedad para

4. A pesar de ser poco desarrolladas e incluso conocidas en el país, las teorías feministas aparecen, mientras tanto, como lectura secundaria, citadas por autores de diferentes campos.

5. De 1993 a 2000, Silva publicó doce recopilaciones con textos traducidos, la mayoría de matriz postestructural o posmoderna.

el curriculum –que marca tales estudios– se alimenta fundamentalmente de la crisis de la Modernidad, que se considera una crisis que ocurre en el mundo del trabajo, en la producción científica y en el cuestionamiento de la razón como una forma privilegiada de comprensión del mundo. Por lo tanto, la posibilidad de una teoría curricular que pueda ocuparse de la inversión de las relaciones jerárquicas entre la teoría y la práctica emerge de la crisis epistemológica de la Modernidad, proponiendo el espacio práctico como aquel en el cual se teje la teoría (Alves, 2011; Oliveira, 2011). De esta forma, por el enfoque en el contexto cotidiano de la escuela y por el cuestionamiento de la visión moderna del conocimiento, tales perspectivas se distanciaron de los enfoques macroestructurales y cuestionaron sus efectos desmovilizadores. Pero, al mismo tiempo, al tratar de hacer que el discurso del profesor sea potente en la escuela, no abandonaron totalmente los trazos de las perspectivas marxistas, especialmente en defensa de la emancipación.

A su vez, los estudios sobre la diversidad y el multiculturalismo cuestionaron el discurso de la Modernidad por considerarlo marcado por la hegemonía de una cultura particular que pretende ser universal. A las demandas por reconocimiento de los grupos minoritarios se suma una crisis epistemológica que trae desafíos para el campo del curriculum. Aunque la descripción de la problemática multicultural tenga contornos claramente postestructurales, las culturas se definen a veces como producciones discursivas y otras como entes históricos reales. Por esta razón, la teoría curricular se presenta como un intento de ocuparse al mismo tiempo del respeto a la diversidad y del compromiso de la escuela con la promoción de la justicia social. A comienzos de los años 2000, esa doble preocupación construía respuestas que apostaban en el reconocimiento y en un posible diálogo multicultural. Más recientemente, sin embargo, el enfoque se ha dislocado hacia la defensa de posturas universalistas justificadas por la importancia de la búsqueda de la igualdad social y económica. Se retoman, de esta manera, las importantes preocupaciones de la teoría crítica.

Este cuadro seguramente precario, no solamente por la concisión, sino por ser la lectura contingente de una tradición, es lo que nos hace construir la cuestión de que mantenemos hoy en el campo un mayor destaque de las perspectivas postestructurales, sin que eso nos haya hecho abandonar completamente los rastros de los enfoques marxistas. Porque comprendemos que eso se debe a una polarización entre estructura y acción, es que nos proponemos cuestionar tal enfoque.

Cuestionando la polarización entre estructura y acción en el pensamiento curricular en Brasil

En la medida en que el funcionalismo de las perspectivas tradicionales del curriculum y las interpretaciones psicológicas de enfoques instrumentales son criticados en sus bases, se desarrollan diferentes enfoques curriculares que acentúan el debate de lo social y de lo político por medio de enfoques sociológicos. Desde las teorías de la correspondencia, de la Nueva Sociología de la Educación, del movimiento de reconceptualización a un sesgo crítico en el curriculum norteamericano, como también en los trabajos con base marxista y humanista de Paulo Freire, están presentes las discusiones sociológicas.

Tales discusiones sociológicas refuerzan la constitución del campo del curriculum a partir del análisis de las relaciones entre curriculum y sociedad. Justamente es en función de una dada concepción de lo social –considerado como un todo estructurado– que se engendran esas relaciones. En esas relaciones se intenta, por medio del curriculum, formar determinadas identidades en los alumnos –críticas, resistentes, emancipadas– con el objetivo de que ellos puedan ser artífices de un cambio social. Este proyecto de cambio social no siempre se define de forma clara, pudiendo ser o no (des)estructurador de la sociedad existente, pero frecuentemente está relacionado a la tentativa de minimizar los procesos de exclusión social e instituir relaciones más democráticas. Con ese propósito, los actores sociales se identifican por la posición que ocupan en la estructura social. Por eso, una de las mayores distinciones establecidas entre las teorías curriculares que se consideran tradicionales (liberales, progresivistas, instrumentales) y las teorías críticas, se sitúa en las diferentes concepciones de sociedad y de cambio social que se preconizan.

Shilling (1992), analizando el campo de la Sociología de la Educación a partir de autores que actúan en el campo del curriculum –Bowels y Gintis, Bernstein, Cherryholmes, Giroux, entre otros– defiende que el mayor obstáculo para la integración entre los niveles macro y micro de análisis continúa siendo generado por las concepciones dominantes de estructura y acción en la investigación educativa. Shilling sintetiza los principales argumentos, ya ampliamente explotados en la literatura en cuestión, que hace que ese debate se limite al embate entre estructuralistas, en sentido amplio, y abordajes interpretativos. Los primeros valorizan la estructura social que, en mayor o menor grado, con mayor o menor profundidad, considerando más o menos instancias mediadoras, produce reglas para la acción del sujeto. De esa forma, minimizan el papel de la agencia humana. Los abordajes interpretativos, a su vez, tienden a explotar con profundidad

la agencia humana, pero no conceptualizan de qué manera esa agencia se interrelaciona con las estructuras sociales.

Tal dualismo presenta limitaciones, particularmente para las investigaciones que tienen como propósito teorizar sobre el cambio social en las políticas de curriculum. Si el cambio se focaliza en la estructura, los análisis tienden a provocar desesperanza e inmovilismo, porque no abren espacios para la refutación; si la acción de cambio se focaliza en el sujeto, asume un carácter voluntarista o romántico, porque no suministra elementos que apunten hacia la desestructuración de los actuales límites sociales.

Tal énfasis en el cambio social expresa el compromiso del campo en las luchas sociales, cuestionando una supuesta tendencia inexorablemente nihilista del pensamiento postestructural y posmoderno. Es posible, no obstante, destacar las evidencias de que el campo del curriculum aún permanece comprometido con una idea de cambio social proyectada a partir de un sujeto cuya identidad se encuentra vinculada a una perspectiva crítico-emancipatoria. Coherente con el hibridismo de tendencias críticas y postestructuralistas ya identificado en el campo (Lopes y Macedo, 2003), el repertorio de significados postestructurales se presenta imbricado, de forma más o menos difusa, a la utopía de que el curriculum pueda constituirse en un espacio alternativo de expresión de las subjetividades innovadoras y desestabilizadoras de discursos hegemónicos. Pero, para que ocurra eso, se proyecta un sujeto –el profesor, el alumno, el practicante, el cosmopolita, el contrahegemónico, el antineoliberal– capaz de actuar en esa dirección y de constituir ese curriculum.

Por medio del análisis de trabajos publicados en diferentes vehículos en los últimos años por investigadores en curriculum que tuvieron impacto en el escenario brasileño, se puede identificar esa tendencia general desarrollada en perspectivas teóricas bastante distintas, aunque todas ellas trabajen con un amplio repertorio de significantes postestructurales.

Algunas veces, ese enfoque en un sujeto con una identidad que se determina como excluida, se vincula directamente a la cuestión de clase, perspectiva aun más acentuada en los grupos que asumen el hibridismo capaz de articular estudios neomarxistas y postestructuralistas (Hypolito, Vieira y García, 2002). Los estudios realizados en ese enfoque trabajan en el horizonte de que estamos involucrados, en la actualidad, en un dislocamiento de los procesos de control para los procesos de regulación, expresados de diversas formas para constituir la docencia como profesión. Asumiendo un enfoque discursivo del análisis, y de esa forma complicando y profundizando las discusiones sobre la identidad docente, tales estudios se contraponen a la regulación por el énfasis dado a la crítica al neoliberalismo. De forma coherente con el enfoque neomarxista, permanecen trabajando con el cambio social vinculado al desmantelamiento de la estructura de las

clases sociales, proyectando para eso un sujeto consciente de esa necesidad. Ese sujeto debe ser un crítico del neoliberalismo capaz de actuar de forma contrahegemónica, cuestionando la explotación. Esa crítica se sitúa como identitariamente vinculada a luchas sociales localizadas, las cuales pueden multiplicarse produciendo fisuras globales.

En estudios de lo cotidiano (Oliveira, 2005; 2007), a su vez, el potencial emancipatorio se considera como inscrito en las prácticas sociales cotidianas, siendo importante potencializar sus utopías y su capacidad de invención. En la vivencia cotidiana se defiende la importancia de la novedad, de la creación. Sin embargo, simultáneamente, se invierte en la idea de que podemos aprender sobre esa novedad con los practicantes, pues lo nuevo, o algunos de sus elementos potenciales, ya está inscrito en las luchas reales en esas prácticas. En ese sentido, la crítica al determinismo de los estudios estructuralistas se concibe en el ámbito de una valorización de las acciones de los sujetos para la construcción de su propio futuro, sin considerar de qué manera algunos elementos estructurales pueden o no limitar esas acciones. La emancipación social es una novedad que se producirá en el futuro, pero que guarda alguna dimensión esencial previamente existente en los sujetos de la práctica. Hay una identidad propia de la cultura ordinaria, y del sujeto asociado a esa cultura, que debe valorizarse por la posibilidad que tienen de construir objetivamente el mundo más allá de los proyectos de regulación.

Asimismo, trabajos muy distintos, orientados hacia la valorización del multiculturalismo y del cosmopolitismo, continúan con la concepción de un discurso contrahegemónico de los subalternos. En ese caso, no es en lo cotidiano que se determina la identidad del resistente y del opositor a la regulación o al discurso hegemónico. Los subalternos son vistos como personas que pueden unirse en acciones progresistas tratando de alcanzar la emancipación. En ese sentido, el cosmopolitismo (Moreira, 2009) es la posibilidad de actuar con el objetivo de cuestionar relaciones excluyentes. Complementando ese enfoque, el conocimiento se considera capaz de empoderar a esos sujetos y permitir que tengan libertad para *elegir* sus identidades (Moreira, 2007, p. 288). Por más que se afirme la pluralidad de las identidades, la fluidez y el hibridismo de la cultura en la contemporaneidad, los saberes y los sujetos asociados a esos saberes continúan tratándose como identidades fijas y no dependientes de las luchas políticas por su propia significación.

Esa característica no se restringe al campo del curriculum en Brasil. Giroux (2000), por ejemplo, incorpora perspectivas postestructurales, defendiendo construcciones de razón que son capaces de cuestionar el universalismo e incluir la defensa de la diferencia, permeada por el juego referencial del lenguaje, al mismo tiempo que mantiene el enfoque en la

emancipación y la perspectiva de hacer posible una acción política colectiva basada en una política cultural donde el conocimiento todavía tiene un lugar central. En el caso de Giroux, su vinculación a los estudios culturales, con algunos *insights* postestructurales, particularmente en lo que concierne al lenguaje, no supera las marcas de su pensamiento vinculado a la Escuela de Frankfurt. Giroux basa su argumentación en esa dimensión en los principios teóricos de los frankfurtianos.

Entre los teóricos del curriculum en Brasil, mientras tanto, tal vez es cada vez más problemática la asociación entre la crítica de la estructura y la problematización de la agencia con base en un sujeto centrado, ya que el campo está optando de forma más contundente por los enfoques post-estructurales. O sea, esa asociación se desarrolla en un campo que hoy en día focaliza centralmente las cuestiones de la cultura y de lo cotidiano y no le confiere sólo importancia a las cuestiones del conocimiento (Gabriel y Ferreira, 2012).

Nosotras entendemos que el enfrentamiento de esa problemática exige que se consideren las relaciones entre estructura y agencia, con el objetivo de superar no solo el dualismo entre ellas, sino problematizar la idea de un proyecto orientado hacia la construcción de identidades fijas que marca la historia del curriculum. Defendemos que eso es posible constituyendo el discurso como una estructura descentrada. Consideramos que la teoría del discurso de Laclau y Mouffe es suficientemente fuerte para alcanzar tal objetivo, al mismo tiempo que es capaz de incluir las relaciones de esa estructura descentrada con la agencia, sin definiciones identitarias en la acción política.

La estructura como discurso: otra concepción de agencialidad

Con la incorporación de aportes teóricos postestructurales, se construyen algunas perspectivas de análisis tratando de lograr solucionar esa confrontación entre estructura y agencia, simultáneamente tratando de viabilizar la teorización sobre el cambio social sin desesperanzas o voluntarismos. La teoría del discurso de Laclau y Mouffe responde a esta intención, con ella, trabajamos con el fin de entender la estructura como un discurso.

Como discute Torfing, la desconstrucción del concepto de estructura y de su connotación topográfica y arquitectónica se relaciona a su cuestionamiento como *espacio autocontenido unificado por un centro fijo* (Torfing, 1999, p. 85). Torfing además analiza si ese centro fijo, también asociado a las ideas de origen, base y fundamento, cuando se interpreta como una presencia plena, se ve como un estructurante, aunque él mismo se aleje de la lógica del proceso de estructuración. La idea de un cierre pleno de la estructura presupone la finitud de la significación, lo cual viene a ser un

proyecto imposible –siempre hay nuevos juegos de lenguaje que generan nuevos sentidos y nuevas reestructuraciones. La idea de estructura, entonces, se sustituye por la de discurso: no hay estructuras fijas que cierren de forma definitiva la significación, sino solo estructuraciones y reestructuraciones discursivas. Discurso es una totalidad relacional de significantes que limitan la significación de determinadas prácticas y, cuando se articulan hegemónicamente, constituyen una formación discursiva. La formación discursiva es el conjunto de discursos articulados por medio de diferentes prácticas hegemónicas. Entender una formación discursiva significa entender un proceso hegemónico: cómo se definen los términos de un debate político, qué agendas y acciones se priorizan, qué instituciones, directrices, reglas y normas creadas son capaces de limitar la significación.

En la articulación discursiva, los sujetos se constituyen por identificaciones marcadas por la contingencia, en la medida en que toman decisiones sin ninguna base racional *a priori* que defina la dirección supuestamente correcta o más adecuada para el proceso político. Surge de ahí la idea de que no es posible hablar de identidad como algo puro y constituido. Más allá de una pluralidad de identidades que puede solo remitirnos a la pluralidad de esencias, debemos considerar el carácter descentrado de la subjetividad. La producción de determinaciones provisorias de sentidos –curriculum, políticas, sociedad– solo es posible por medio de intervenciones contingentes que constituyen los sujetos, de tal modo que el sujeto que decide se constituye en el momento de la decisión. Se trata de esta forma de una decisión ético-política. Decidir es fijar sentidos y excluir posibilidades. El sujeto busca un significante que pueda expresarlo dentro del orden simbólico. Con su decisión, él trata de crear el orden objetivo que falta a la estructura, pero el orden simbólico reiteradamente se confronta por el campo de la discursividad. La estructura permanece eternamente dislocada y el sujeto nunca encuentra un significante a través del cual se pueda expresar –ese encuentro representaría la significación plena que ya presentamos como imposible. El acto de simbolización siempre falla y produce la falta, en sentido lacaniano, que precisamente es el sujeto: un efecto retroactivo de la imposibilidad de su propia representación (Torfing, 1999). La incorporación del sujeto al orden simbólico puede generar solamente subjetividades concretas creadas por actos de identificación contingentes.

Ese sujeto, constituido en la acción política, es capaz de trascender a la estructura, al mismo tiempo que solo puede actuar porque esta misma estructura se constituye por medio de la indecidibilidad (Laclau, 1993). Al contrario de considerar que el sujeto pleno –liberado, emancipado, ilustrado o consciente– es precondición para la acción política, vemos que el sujeto escindido es la condición para la agencia. Todo eso porque el movimiento con miras a una dada acción consiste en tratar de completar

la falta de la estructura que constituye el sujeto. La agencia es el horizonte de la estructura, el exceso de sentido que no puede simbolizarse a no ser como lugar vacío.

La agencialidad también puede conectarse a la posibilidad de crear la novedad no prevista en la estructura y constituir el sujeto por esa decisión que instaura tal novedad. Ésta se convierte en un evento solamente cuando toda la simbolización preestablecida por la estructura se rechaza y se apuesta en el vacío de la significación, en lo no previsto, en lo incierto, en lo indecidible. O como Badiou (1994) discute, cuando un suplemento es capaz de interrumpir la repetición y crear una verdad (novedad) que se distingue del saber que ya existe.

El hecho de que los fundamentos de esa estructura son *lugares* vacíos provoca que la política se transforme en una constante tentativa de llenar ese vacío, de conferir definición a esos fundamentos, aunque sea de forma precaria. Consideramos, por lo tanto, que es por medio de la teoría del discurso que se abre la posibilidad de entender las relaciones entre estructura y acción de forma no dicotómica y no esencialista, diferentemente de lo que realizan las más usuales teorías en el campo del curriculum.

Conclusiones: curriculum, identificaciones y cambio

Con esa teorización no estamos desconsiderando la valorización de las prácticas sociales de cambio social asociadas al curriculum, como tampoco estamos haciendo que ese cambio se restrinja a acciones moleculares, desconectadas, fuera de una acción hegemónica. Si el cambio social es posible es porque ella se establece a partir de articulaciones discursivas que constituyen un centro provisorio.

Estamos buscando, sin embargo, considerar ese cambio en una contingencia radical que no establece *a priori*, fuera de la lucha política, las identidades de los sujetos capaces de tomar decisiones y realizar el cambio o incluso definir la dirección en la cual se establece el cambio. Tales decisiones son contingentes, dependen de las articulaciones desarrolladas, y son ellas mismas que constituyen las identidades de los sujetos políticos. Igualmente tenemos la intención de mantener dentro del objetivo teórico postestructural, las posibilidades políticas que tiene el curriculum para ampliar la agencia, sin desconsiderar su relación con la estructura discursiva.

Es posible contraargumentar que, en la acción política asociada al curriculum, no existe esa posibilidad, ya que la educación se basa en la proyección de identidades para una sociedad existente o deseada. De ahí surge la constante lucha por darle significado al curriculum para que permita proyectar las identidades concebidas como necesarias para el futuro que se quiere constituir (o para el presente que se quiere conservar, en el caso de

perspectivas conservadoras). Estaríamos predestinados, en el campo educativo, a un proceso de determinación de identidades y de lucha para que una dada definición –la más democrática, la más inclusiva, por ejemplo– se establezca en las escuelas. Para actualizar esa concepción enunciada por la perspectiva crítica bastaría afirmar la necesidad de convivir democráticamente con una pluralidad de definiciones identitarias: la incorporación de la diferencia estará garantizada por esa pluralidad en el curriculum.

Problematizamos, no obstante, que esa interpretación no es suficiente, en el caso de que consideremos el campo postestructural. Por lo menos, merecen considerarse dos aspectos de forma más contundente en la forma de concebir el curriculum y la política inherente a su producción. En la medida en que trabajamos con discursos y estructuras descentradas, se disuelve la idea de una sociedad más justa como proyecto estructurado por el cual se debe luchar. La sociedad, como dice Laclau (1996), es un todo imposible. No existen fundamentos determinados, a efectos de garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa respecto de lo que concebimos como social. La invención de una sociedad –más justa, menos desigual, más libre–, de una nueva posible significación de lo social, es un espacio de la agencia justamente si consideramos su carácter de invención. No basta afirmar que se trata de un proyecto en construcción, presuponiendo que la identidad de este proyecto pueda ser establecida por una clase social, por una historia o una dada significación *a priori* de lo que sea justicia, libertad o igualdad. En otras palabras, no se trata de actuar en el presente para alcanzar en el futuro una identificación de lo social que ya está concebida en el presente. Se trata de inventar el propio futuro de la sociedad, apostando en la posibilidad de decidir hoy por una significación que no está previamente determinada y que producirá efectos imprevistos en el futuro.

De esta forma, es necesario pensar la relación curriculum-sociedad también dentro del objetivo de esa teorización. El curriculum involucra a la disputa política por su propia significación, de forma engendrada a la significación de sociedad que se trata de construir. El fortalecimiento de la agencia por medio del curriculum depende de concebir a la sociedad como la invención de esa propia agencia. O, en otras palabras, de concebir a la sociedad como resultado, provisorio y contingente, de las decisiones en un terreno indecidible que constituyen los sujetos sociales.

El segundo aspecto se refiere a la propia concepción de identidad del sujeto capaz de realizar ese cambio. Si entendemos que la agencia solo puede simbolizarse como un lugar vacío, porque no puede considerarse a partir de lo que está previsto en la estructura discursiva, esa agencia no puede conectarse a una identidad del sujeto constituida en el discurso que se pretende deconstruir. En la política, la posibilidad de imaginar y de

concebir procesos de significación fuera de los discursos hegemónicos es lo que permite constituir sujetos a partir de esas mismas novedades.

Las políticas de curriculum son, por lo tanto, producidas por sujetos habitados por la falta, que se constituyen en el proceso de articulación con miras a hegemonizar posiciones particulares. Son, de esta forma, sujetos habitados por la falta que constituyen el curriculum y todas las significaciones en juego. El sujeto, como sujeto de la falta y de la identificación, no puede ser constituido como identidad completa, a no ser por procesos de representación que complementen esa falta en la identidad del representado y así puedan dar origen a identidades híbridas.

Proyectos curriculares continúan siendo conectados a procesos de identificación, pues en la fluidez de los sentidos, siempre tratamos de determinar la significación a efectos de establecer un centro provisorio y contingente. Pero son proyectos ellos mismos híbridos e identitariamente descentrados, pues su enunciación ya implica negociar sentidos con el Otro. Proyectos curriculares no son una búsqueda de certezas –conquista de horizontes, identificación de sujetos, formación de identidades, defensa de proyectos–, solamente lidian con la fluidez y la incerteza de la política. El cambio como un proyecto del curriculum solo adquiere sentido si se concibe en un terreno que por sí solo sea movedizo, por ser indecidible.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2011). Everyday life in schools. En W. Pinar (Ed.) *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circunstances* (pp. 43-53). New York: Palgrave Macmillan, 43-53.

Badiou, A. (1994). Truth and subject. *Advanced Studies*, *8* (21), 177-184.

Gabriel, C. T. y Ferreira, M. (2012). Disciplinas escolares e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. En J. C. Libâneo y N. Alves (Eds.) *Temas em Educação: Diálogos entre didática e currículo* (pp. 227-241). São Paulo: Cortez.

Giroux, H. (2000). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hypolito, A. M.; Vieira, J. S. y Garcia, M. M. A. (2002). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações.

Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.

Laclau, E. (1993). Power and representation. En M. Poster, *Politics, theory and contemporary culture* (pp. 227-297). New York: Columbia University Press.

Laclau, E. (1996). *Emancipation(s)*. London: Verse.

Lopes, A. C. y Macedo, E. (2002). O pensamento curricular no Brasil. En A.C. Lopes y E. Macedo (Org.) *Currículo: debates contemporâneos* (pp. 13-54). São Paulo: Cortez Editora.

Lopes, A. C. y Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990´s. En W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 185-203). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Moreira, A. F. (1994). *Currículos e programas*. Campinas: Papirus.

Moreira, A. F. (2007). A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, *45*, 265-290.

Moreira, A. F. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, *39*, 367-381.

Moreira, A. F. (2011). Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. En M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação* (pp. 123-143). Canoas: Editora ULBRA, v. 1.

Mouffe, C. (1996). *The return of the political*. Lisboa: Gradiva.

Oliveira, I. B. (2005). *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Oliveira, I. B. (Org.) (2007). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, I. B. (2011). The primacy of the quotidian. En W. Pinar (Ed.) *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 155-169). New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (org.) (2003). *International handbook of curriculum research* (pp. 185-204). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinar, W. (2011). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circunstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W.; Reynolds, W.M.; Slattery, P. y Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

Shilling, C. (1992). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, *13* (1), 69-87.

Torfing, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.

CAPÍTULO 4

Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010)

Diana Lago de Vergara
Magnolia Aristizábal
María Eugenia Navas Ríos
Nubia Cecilia Agudelo Cely

Introducción

El campo del curriculum es una construcción muy debatida en las últimas décadas del siglo XX. Este surgió como resultado de los cambios económicos y sociales producidos por la revolución industrial, principalmente en la sociedad norteamericana, influenciada en el aspecto educativo por el enfoque pedagógico científico industrial de Bobbit, el pedagógico experiencial de John Dewey y el curriculum por objetivos de Tyler, entre otros.

En Colombia, la adopción del campo del curriculum tuvo algunas especificidades que harían la diferencia en la forma como se adoptó y diseminó, a partir de una política educativa oficial del Ministerio de Educación Nacional. De ello nos ocuparemos a lo largo de este capítulo. En la construcción de este documento, partimos inicialmente de la concepción de campo del curriculum ofrecida por el profesor Díaz-Barriga (2003) como

> "Una disciplina con la existencia de una amplia literatura y la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el curriculum pensado, el enseñado y el vivido, así como los aprendizajes valorativos no intencionados, reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella" (p. 4).

En consonancia con esta definición, en el desarrollo de este documento daremos cuenta de las concepciones del campo del curriculum que circularon en nuestro país, desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy.

La teoría curricular de perspectiva anglosajona tuvo su presencia en Colombia a mediados del siglo XX, cuando se diseñó en los países del norte una política sostenida por agencias internacionales y fundamentada en los conceptos de *desarrollo y planeación*. Para ello, se usaron dos estrategias combinadas: la profesionalización y la institucionalización. La primera, consistió en la preparación de expertos, especialmente del Ministerio de Educación Nacional, en los conceptos y prácticas de la teoría curricular de corte técnico-racional; la segunda, residió en la creación de una serie de instituciones que permitieran la ejecución de la política: oficinas de planeación, institutos como el ICOLPE –Instituto Colombiano de Pedagogía–, entre otros (Aristizábal, 2008). En lo que sigue, se presentará un análisis detenido del desarrollo de esta política en la educación colombiana.

En términos generales, con el ingreso del campo del curriculum a Colombia se puede hablar de dos etapas. Cronológicamente, la primera corresponde a las décadas del sesenta, setenta y ochenta del siglo XX, donde el Estado tenía el papel de diseñador único del curriculum con el apoyo en los denominados "expertos curriculares" y tanto la concepción como el diseño curricular era de corte positivista, fundamentado en el paradigma conductista que promovía en las instituciones educativas la formación de un sujeto para la incorporación a lo productivo. La segunda etapa, comprendida entre la década del noventa del siglo XX, específicamente en el año 1991 cuando se da la reforma a la Constitución Colombiana, y la primera década del 2000, donde el Estado deja de ser diseñador único del curriculum y cumple la función de velar por la calidad del servicio educativo a partir de la inspección y vigilancia. Se trasciende hacia una concepción de curriculum y diseño curricular que conlleva la participación democrática y una construcción conjunta que respeta la autonomía de la institución educativa, promoviendo la formación integral de un sujeto que sabe ser, convivir y hacer, contextualizado desde su saber, responsable de sí mismo y de sus actos.

La construcción empírica y teórica de estas dos etapas se manifiesta a través de la evolución de la legislación, las prácticas curriculares, las concepciones y convicciones de los maestros y expertos y la producción de textos y documentos.

1. Etapas del curriculum en Colombia

1.1. Primera etapa: décadas del sesenta, setenta y ochenta del siglo XX

Para finales del siglo XIX y comienzos del XX, se estaba viviendo una transformación en la sociedad caracterizada por el desarrollo industrial,

explicado éste con la aplicación a la industria de los conocimientos científicos. Teniendo en cuenta los resultados favorables en el corto plazo del desarrollo industrial, estudiosos de la educación como Bobbit (1919) se dedicaron a investigar cómo esos conocimientos científicos se podían llevar y poner en práctica en la educación, para que de esta forma estuviera en coherencia y respondiera a las necesidades de la sociedad. Es así como se favoreció la primacía de la visión del curriculum fundamentado en el funcionalismo, buscando la eficacia y eficiencia en el sistema educativo, congruente con el pensamiento de Bobbit (1919), y reflejado años más tarde en una producción más clara y estructurada de esta concepción, con los avances investigativos desarrollados por Ralph Tyler (1949), quien impulsó el denominado modelo de planificación racional, reconocido también como Curriculum por Objetivos bajo la modalidad de Diseño Instruccional. La característica más significativa de este modelo es su fácil implementación, al secuenciarse paso por paso y tener validez en cualquier época y en cualquier contexto; éste es un modelo que deja muy poca actividad al docente, su papel se limita a un mero seguidor de instrucciones y repetidor de acciones y actividades desarrolladas por otros, reconocidos en esa época con el nombre de expertos.

En esta perspectiva encontramos otros autores como Benjamín Bloom (1959) con la reconocida y utilizada Taxonomía de los objetivos; Robert Mager (1962), quien establece pautas en la redacción de objetivos de ejecución; Hilda Taba (1962), que nos ofrece una estructura paso a paso para el diseño del curriculum. Estos autores fueron leídos y apropiados por los expertos del Ministerio de Educación y en tal sentido aportaron al desarrollo y la estructuración del curriculum en Colombia.

El ingreso de esta concepción del curriculum y su correspondiente diseño en Colombia se hace a través de este primer enfoque, facilitado por el poder del Estado; era éste el encargado directo de diseñar el curriculum y su consecuente implementación en forma centralizada, unificada y de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas reconocidas por el mismo.

El fenómeno descrito se lleva a cabo en el marco de la Alianza para el Progreso, programa de ayuda económica y social, concertada en 1961 en la Reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) de la Organización de Estados Americanos –OEA–, planeado para 10 años con una inversión, cuantiosa en ese entonces, de 20.000 millones de dólares por parte del gobierno de los Estados Unidos, liderada e impulsada por el presidente John F. Kennedy y los presidentes colombianos Alberto Lleras Camargo (1958-1962), Guillermo León Valencia (1962-1966) y Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), quienes pretendían con dicho programa, mejorar aspectos sociales y económicos con actividades como el impulso

a la reforma agraria, la modernización de las comunicaciones, de los planes educativos y ampliación del acceso a la educación, entre otras.

De los logros del gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo, se destaca la creación en 1969 de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), los cuales fueron constituidos con un doble propósito: ampliar la cobertura a nivel del bachillerato y permitir a los estudiantes la adquisición de destrezas complementarias que les facilitaran su inserción en el campo laboral. Además de los INEM, en el decenio de los setenta se crearon otras instituciones educativas con el propósito de vincular estrechamente la formación escolar con el desarrollo económico, como los Institutos Técnicos Agrícolas (ITA) y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR). Todas las instituciones creadas en estos años tenían el sello del enfoque curricular técnico.

Así como este programa desarrollado en forma conjunta por los Estados Unidos y Colombia, le siguieron una serie de convenios de cooperación, amparados por leyes del Estado (Ley 27 de 1971; Ley 10 de 1973), que tenían como objetivo la asesoría al gobierno en el diseño de los denominados planes de estudio y su correspondiente implementación para cada nivel educativo, y en la preparación de los educadores y dirigentes educativos en este tipo de diseño curricular.

Hacia el año 1972 la cooperación internacional se concretó mediante el programa del PNUD-UNESCO de Asistencia Técnica para Colombia, titulado "Investigación socioeducativa y reestructuración curricular". El Estado colombiano se apoyó en expertos internacionales, entre los cuales, el profesor Mario Leyton Soto, de nacionalidad chilena, jugó un papel significativo. En las propias palabras del señor Leyton Soto[1], este programa fue

> "...un gran proyecto de desarrollo integral de la educación colombiana, que cubría desde parvularia, la educación superior, incluyendo la formación docente y el perfeccionamiento de los profesores. Abarcaba también la educación técnica y no formal.
> Para desarrollar este importante, ambicioso proyecto, el gobierno solicitó la cooperación de UNESCO, la cual elaboró un megaproyecto de cooperación que incluiría alrededor de quince proyectos específicos. Para la UNESCO era este un verdadero plan piloto de cooperación técnica que permitía enfrentar la problemática educativa de los países con una mirada sistémica e integral.
> Al suscrito le correspondió coordinar los Proyectos de Área del Sistema Educativo regular. En tal calidad fue nombrado Asesor Técnico Principal de los siguientes proyectos: PNUD-UNESCO: Meniduc. Colombia;

1. Entrevista vía virtual realizada a Mario Leyton Soto en 2007 (Aristizábal et al., 2008, p. 80).

Col 72/032: 'Capacitación del Personal Docente en Servicio'. PNUD-UNESCO: Col 72/034 'Educación Vocacional'. PNUD-UNESCO: Col 72/045 'Facultades de Educación'. PNUD-UNESCO: Col 75/016 'Área de los Recursos Humanos para el Sistema Educativo'. Mi permanencia en Colombia fue de aproximadamente cuatro años: desde mediados del año 73 a marzo o abril de 1977".

El ingreso del curriculum por objetivos se da en forma escalonada y en diferentes épocas. El primer ingreso se presenta para el nivel de educación primaria reglamentado en el Decreto 1.710 de 1963; en él se regula el plan de estudios a cursar en este nivel con las correspondientes asignaturas e intensidad horaria, para todo el país. Lo mismo sucede con la educación secundaria, mediante el Decreto 80 de 1974 en el cual se describe el plan de estudios con las características del tipo y número de asignaturas a seguir y su intensidad horaria. Tanto para la primaria como para la secundaria, el gobierno entregaba un documento que contenía toda la planeación curricular: qué enseñar, cómo realizar esa enseñanza y cómo evaluarla; el maestro lo único que debía hacer era poner este documento en ejecución.

Es clara la influencia en esta época en Colombia, en cuanto al diseño curricular, del pensamiento tyleriano, cuya característica principal era la centralización y delimitación precisa de metas y objetivos educativos y desde allí en forma de cascada, se seleccionaban los contenidos, los métodos y materiales instruccionales y las formas de evaluar. Todo lo anterior permite caracterizar un curriculum estático, dentro de una visión acumulativa, de contenidos, bancaria, donde los alumnos se limitaban a recibir un sinnúmero de asignaturas que debían ser aprobadas; dicha aprobación los hacía aptos para la búsqueda de empleo, ya que en las propuestas curriculares se estaba promoviendo la formación del hombre para su incorporación a la producción (Díaz-Barriga, 2009, p. 5). Además, por la forma como se diseña, se afirma que esta es una visión sin ubicación en una dimensión sociotemporal, con unas muy ligeras aproximaciones a lo que los gobernantes del momento consideraban como las dimensiones social, técnica, política, cultural, prospectiva, económica, que sirvieron en su momento de marcos de referencia y variables intervinientes a considerar en la planeación educativa.

El Ministerio de Educación Nacional, con la experiencia adquirida mediante la asesoría extranjera y el personal formado, en el año 1975 inicia lo que él mismo denominó proceso modernizador de la educación a partir del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, el cual tenía como objetivos: el mejoramiento de los curriculums; la formación y perfeccionamiento docente; y la producción y distribución masiva de materiales y medios educativos. Inicialmente el programa pretendía el cambio del modelo tradicional de enseñanza (clase magistral), la partici-

pación más activa de los educandos procurando los primeros pasos para evaluar cualitativamente con informes más descriptivos.

El trabajo adelantado al interior del Ministerio de Educación Nacional a partir de 1975 está en relación con el tema de la calidad de la educación en el país. De acuerdo con lo anterior, el curriculum se apropió en la educación colombiana con el Programa de Mejoramiento Cualitativo para la educación básica y media a través de la estrategia de Renovación Curricular.

Para poner en práctica e implementar el programa, promulgó el Decreto 088 de 1976, el cual reestructuraba el sistema educativo con lo que denominó Educación Formal que conducía a título y Educación no Formal que no conducía a título; así mismo reorganizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y allí creó específicamente la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos encargada del diseño del curriculum, la capacitación y perfeccionamiento docente para todos los niveles del sistema y la elaboración de los programas por áreas con los respectivos contenidos para cada grado, concebidos como un paso más en la concreción del curriculum. Estos programas debían contemplar los objetivos, métodos, materiales y medios aconsejables para cada grado y área. También creó la División de Materiales impresos y audiovisuales, bajo cuyo control estaban los textos escolares y en general los medios educativos. Igualmente creó la División de Evaluación, entre otras. Desde estas entidades y la especialización de sus funciones en lo curricular, continuó el Estado como diseñador único del curriculum para todo el sistema educativo. De la capacitación de los docentes se encargó a la División de Coordinación de Centros Experimentales Piloto (CEP).

Lo anterior se ve resumido e implementado cuando en el año 1978 se expide el Decreto No. 1.419 de 17 de julio. Allí señala las normas y orientaciones básicas para los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. La Renovación Curricular en Colombia, como se denominó al mencionado decreto, declaró por primera vez y oficialmente la existencia y uso sostenido del concepto de curriculum y la tarea de su desarrollo y ejecución estuvo a cargo de la Dirección General de Capacitación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional[2]. En él se

2. En la presentación que hace el equipo de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio a los documentos síntesis de los programas curriculares, expresan… “*Los Decretos 1.710 de 1963 y 080 de 1974 que dieron origen al curriculum vigente, presentan diversas inconsistencias, especialmente en lo relativo a la falta de continuidad entre básica primaria y básica secundaria. Además, los programas elaborados no solo fallan desde el punto de vista de la actual concepción de un diseño curricular, sino también con relación a las orientaciones de los mismos decretos. Se podrían mencionar entre otras deficiencias, las siguientes: los contenidos se reducen a un listado de temas con temáticas numerosas y*

fijaron las normas para la administración curricular de preescolar hasta la media vocacional. Posteriormente, con el Decreto 1.002 de 1984, se dio comienzo a la segunda etapa de la política a través de una implementación gradual para todos los niveles, de preescolar hasta educación media.

Las cuatro grandes acciones de la Renovación Curricular fueron: 1) Formulación de los "lineamientos generales del curriculum", mediante la determinación de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del curriculum. 2) Diseño y elaboración de los programas curriculares. 3) Aplicación piloto o experimentación del curriculum reformado. 4) Generalización de este curriculum a nivel nacional (Pereira, 1988, p. 37).

La ejecución de esta política tuvo amplios desarrollos en la década de los ochenta del siglo XX y dio lugar a la introducción paulatina de diversos conceptos que se fueron desprendiendo del concepto macro, **calidad de la educación**. Estos conceptos fueron: administración curricular, integración curricular, flexibilización curricular, adecuación curricular, mapa educativo, innovación curricular, promoción automática, entre otros.

En cuanto a la Educación Superior en Colombia, ésta al igual que en los demás niveles del sistema educativo colombiano, para los años 1985, se caracterizó por una expansión en la matrícula, la cual fue más notoria en este nivel, en términos de expansión cuantitativa, reforzado por los procesos de globalización, las estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación (Fernández, 2007, citado por Bulgarin, 2009), ya que era la educación superior la que permitía al estudiante participar en el concierto mundial del conocimiento.

Este proceso hizo necesaria la transición de una universidad tradicional encarnada en unos pocos establecimientos universitarios encaminados a formar un hombre "culto", hacia una universidad moderna, diversificada y orientada a las demandas sociales, que obedecía a su vez al postulado cepalino que veía la educación al servicio del desarrollo económico, siempre y cuando las universidades formaran una fuerza de trabajo calificada para las tareas de un desarrollo económico acelerado (teoría del capital humano), dando lugar a un proceso de expansión curricular con la creación de nuevos programas (Parra y Serna, 1988).

---

no siempre relevantes; las actividades están orientadas, predominantemente, a afianzar el aprendizaje verbal; no dan mayor margen para los aspectos socio-afectivos o para los procedimientos metodológicos que pueden favorecer la adquisición de habilidades, destrezas y valores; finalmente, no favorecen la participación activa del educando, una de cuyas consecuencias es el aprendizaje memorístico..." (MEN, 1985, p. 3).

En este mismo período de modernización de la Educación Superior, se produce en Colombia la apertura de programas de postgrado en las áreas de las ciencias de la salud, ciencias sociales, educación, economía y administración, matemáticas y ciencias naturales e ingenierías, pasando de 32 programas en 1960 (28 en área de la salud) a 584 en 1988 con una mayor diversificación de programas por áreas. La característica principal de este desarrollo de los postgrados fue un alto número de programas de especialización (71%), frente a los programas de maestría y doctorados (29%) (Orozco y Romero, 1991).

Tanto los programas de pregrado como los de postgrado, se venían desarrollando en el paradigma conductista, con planes de estudio asignaturistas, énfasis en los cursos temáticos, el aprendizaje orientado por objetivos, con una metodología positiva fundamentada en lo observable, medible y cuantificable, y en relación con la evaluación, ésta se llevaba a cabo por medio de pruebas objetivas donde primaban más los productos de aprendizaje logrados por estímulos externos, que los procesos mismos para su adquisición. Román et al. (1999) afirman: "*este modelo de enseñanza pretende 'adiestrar, condicionar' para así 'aprender, almacenar'; la programación actúa como un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es ver el programa oficial*" (p. 28).

Frente a estos hechos, en Colombia se empiezan a sentir las voces de protesta y críticas al diseño curricular de corte conductista por parte de un sector del magisterio y grupos de investigadores universitarios, quienes proponen otras alternativas pedagógicas; y se inicia de esta manera el primer movimiento pedagógico en Colombia, movimiento que fue acogido por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), que a partir del primer Congreso Pedagógico realizado en Bucaramanga (1982) y como fruto del mismo, creó la *Revista Educación y Cultura* como medio de comunicación entre los educadores, los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes (CEID), la institucionalización de un Congreso Pedagógico Nacional, la creación de las Comisiones Pedagógicas Regionales, y diversos programas radiales como espacios de debate pedagógico.

Igualmente, las discusiones en torno al desplazamiento de la pedagogía por el curriculum en las décadas anteriores y más concretamente los efectos de la tecnología educativa en el quehacer de los maestros, generó la reacción de intelectuales del país organizados en comunidades y grupos de trabajo e investigación pensando y haciendo lecturas sobre lo que acontecía en el campo; de esta manera se gestan variadas y encontradas producciones, en este sentido se relacionan aportes de tres colectivos que impactaron la educación en el país (Agudelo y Ávila, 2011):

El Grupo de Investigación Educativa Federici, cuyo gestor fue el profesor Carlo Federici, al lado de otros profesores de la Universidad Nacional

de Colombia[3]; aportó una mirada crítica en relación con la llegada de la tecnología educativa y el curriculum al país, además el colectivo participó activamente en el movimiento pedagógico de los años ochenta convocando a intelectuales y maestros. El grupo trabajó en el campo de la educación y la enseñanza de las ciencias, en su momento se preocupó por vincular la reflexión pedagógica en las ciencias naturales y humanas. De las discusiones entre profesores de diferentes facultades, en 1990, surge la Sociedad Colombiana de Epistemología. Los intelectuales publican diferentes obras producto de la reflexión sobre la didáctica de las matemáticas. En relación con la mirada crítica frente a la apropiación del campo del curriculum en Colombia, se encuentran múltiples producciones en mimeo y artículos en revistas. A manera de texto: *Tecnología Educativa y Taylorización de la Educación*[4] del profesor Antanas Mockus[5]. Investigadores[6] del trabajo del grupo Federici, localizan cerca de doscientos artículos en prensa y revistas (Echeverri, 1998, p. 12).

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica[7], cuyos fundadores pertenecen principalmente a las Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, del Valle, del Cauca, Javeriana y Nacional, centró su reflexión en la pedagogía como objeto de estudio, en reconocer históricamente la relación del maestro con el saber pedagógico. La gestora y coordinadora del grupo es la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien publicó sus primeros libros bajo la edición de la Universidad de Antioquia, en 1984: *El Maestro y el Saber Pedagógico en Colombia 1821-1848* y en 1987: *Pedagogía e Historia*. La profesora Zuluaga, además de investigar sobre las corrientes pedagógicas y la didáctica en la enseñanza, se ocupó de la necesidad de acercar a intelectuales y maestros. El grupo aportó en la creación de la *Revista Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia, en 1989, bajo la coordinación del profesor Alberto Echeverri, revista vigente con un alto reconocimiento por la calidad de sus publicaciones.

---

3. Los profesores(as) Carlo Federici Casas, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum, María Clemencia Castro, Berenice Guerrero.

4. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Matemáticas y Estadística. (Serie Epistemología, Historia y Didáctica de la Matemática. No. 1. 1983).

5. Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia, Licenciado en Matemáticas y Filosofía de la Universidad de Dijon, doctor Honoris Causa de la Universidad de París XIII y de la Universidad Nacional de Colombia.

6. Estudiantes de Posgrado en Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, que la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia realizó en la ciudad de Villavicencio.

7. Los(as) profesores(as) Olga Lucia Zuluaga, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Alberto Martínez Boom, Oscar Saldarriaga. El grupo surgido en 1978, en sus inicios efectuó fuertes críticas a la llegada del curriculum técnico a la educación colombiana.

En la Universidad del Valle igualmente surgió un grupo de trabajo relacionado con la participación en el ofrecimiento de programas educativos a nivel de posgrado. El trabajo se desarrolló a partir de las iniciativas del Plan de Desarrollo 1986-2000 de la Universidad del Valle, mediante el cual se materializaron políticas sobre formación universitaria integral y flexibilidad curricular, en el cual fueron significativos los aportes del profesor Mario Díaz Villa (Valencia et al., 2008, p. 75).

La presencia de estos colectivos de trabajo, grupos de investigación y de intelectuales fue relevante en el movimiento profesoral al lado de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE); las discusiones frente a la política curricular que se apropiaba en el país, aportaron decididamente hacia la conformación de las Leyes de Educación Superior y General, que se produjeron en Colombia en los años 1992 y 1994, respectivamente.

1.2. Segunda etapa: década del noventa del siglo XX y primera década del siglo XXI

El campo del curriculum, en la Legislación de Educación Superior 1980-2010

En este apartado se estudia la normatividad de la Educación Superior en Colombia a partir de los siguientes referentes: la Ley 80 de 1980 con la cual se organiza el Sistema de Educación Postsecundaria; la Ley 30 de 1992, con la que se organiza el Servicio Público de la Educación Superior; la Ley 1.188 de 2008 y el Decreto 1.295 de 2010, "*por el cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones*". Estas disposiciones fueron leídas y analizadas a partir de las siguientes categorías: la concepción de Educación Superior; los objetivos y funciones de la Educación Superior; y el impacto en los curriculums.

Estas categorías se aplicaron igualmente en el análisis del Decreto 272 de 1998 que reglamenta la Ley 30 de 1992, en lo relacionado con el establecimiento de los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación, ofrecidos por universidades e instituciones universitarias, el cual establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Igualmente se revisaron los Decretos 2.566 de 2006 y 1.295 de 2010 que reglamentan la Ley 1.188 de 2008, frente al Registro Calificado y desarrollo de programas académicos de Educación Superior.

El hito histórico que realmente permitió una transformación curricular en el país, lo marcó la reforma constitucional de 1991. Sin embargo, hay que detenerse un poco en los antecedentes de este momento. En cuanto a la normatividad en el nivel de educación superior con relación al curriculum,

en las décadas del ochenta y noventa, se hacen relevantes las Políticas y Normatividad producida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) mediante la aplicación de la Ley 80/80 y las transformaciones que trajo la Ley 30/92, ésta última justamente promulgada una vez se sanciona la Constitución Nacional de 1991.

En la Ley 80/80, primera regulación en educación superior, teniendo en cuenta sus enfoques y conceptos, se puede inferir el paradigma conductista como marco interpretativo de esta herramienta legal. En ella es clara la presencia del plan de estudios asignaturista a través de las mediciones de intensidad horaria, ULAS A, equivalente a (1) hora, ULAS B, equivalente a (2) horas y ULAS C, a (3) horas, con enseñanza de la investigación, a través de cursos de metodología y asesorías del profesor en los trabajos de monografía.

Posteriormente, con la Constitución de 1991, se instituye la primera carta política que en Colombia le dedica un amplio espacio a lo educativo y realiza un cambio en cuanto a la regulación del servicio educativo. Antes de la reforma a la constitución, era el Presidente de la República el encargado de diseñar la política pública educativa; con la nueva constitución, se delega esta función al Congreso de la República. Fundamentados en esta Constitución, se da la gran reforma educativa colombiana, plasmada en varias leyes: la Ley 30 de 1992 o Ley de la Educación Superior, la Ley 60 de 1993 referida al aspecto administrativo y financiero, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que abarca los aspectos académicos y formativos para la educación básica y media y, la Ley 1188 y Decreto 1295 de 2010.

A partir de estas normas se puede señalar una transformación curricular, la cual define el nuevo tipo de hombre que debe ser formado en las instituciones educativas. La Educación Superior se determina como "*un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional*" (Artículo 1°, ley 30 de 1992). Esta ley trae además consigo la autonomía universitaria y el nuevo rol del Estado: "*Artículo 3°: El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior*".

Esta década del noventa trae nuevos conceptos y enfoques, superando el concepto de plan de estudios, por una visión más amplia de curriculum; el sistema de Unidades de Labor Académicas (ULAS) cuantificadas en horas por el sistema de créditos académicos; el de la enseñanza por aprendizajes,

de contenidos del plan de estudio-asignaturas al de desarrollo y evaluación de aprendizajes por competencias, fundamentándose los lineamientos curriculares en un nuevo paradigma de corte constructivista, desde el cual se puede dar el paso del curriculum por objetivos al curriculum por procesos. Algunos de los representantes de esta reconceptualización curricular apropiados en Colombia fueron McDonald, Greene, Stenhouse, Eisner y otros, quienes critican el paradigma conductista y proponen un curriculum abierto, flexible, que tenga presente la cultura social y permita manifestar el aprendizaje atendiendo a la naturaleza del conocimiento y no sólo a contenidos prefijados en un escritorio.

Este es el paradigma que se infiere en la Ley 30/92 y en los decretos reglamentarios de esta ley, que trascienden el concepto de plan de estudios en aspectos curriculares, que comprenden: fundamentación pedagógica, desarrollo del pensamiento crítico, competencias, evaluación de competencias desde los aprendizajes y un sistema de créditos académicos que implica flexibilidad curricular, interdisciplinariedad, internacionalización con manejo de segunda lengua en el escenario de la globalización y autonomía en la búsqueda y descubrimiento de un mejor aprendizaje.

Dos años después de regulada la educación superior mediante la Ley 30 de 1992, el gobierno expide la Ley 115 de febrero 8 de 1994 para regular los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media. En ella se define qué es y cómo deben ser y entenderse en Colombia los tipos de educación que se reconocen como propios; ellos son: la educación formal (artículos del 11 al 23); educación no formal (artículos 36 al 42); la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales (artículo 46); educación de adultos (artículo 50); la etnoeducación (artículo 55); la educación campesina (artículo 64), la cual como servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país; la educación para la rehabilitación social (artículo 68), comprendida ésta como los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad.

Otro aspecto a resaltar en la Ley 115, Ley General de Educación, es el establecimiento de la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como condición indispensable para cualificar la educación, los procesos pedagógicos y relacionar la escuela con su entorno. Establece la autonomía escolar reflejada no solo en el PEI sino también en la nueva concepción de curriculum que, a partir de los lineamientos generales establecidos por el MEN, deberá ajustarse a las necesidades culturales, étnicas

y al desarrollo científico y tecnológico de las regiones y de los municipios. Se refiere a la comunidad educativa y su participación en la dirección de los establecimientos educativos. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas deben elaborar su propio curriculum y formular los logros de su trabajo pedagógico a partir de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Mediante la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 se establecen los lineamientos e indicadores de logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país se asegure la formación integral de los educandos dentro de la caracterización y particularidad de cada Proyecto Educativo Institucional. Para completar el ciclo de formación y asegurar los aprendizajes con calidad, el gobierno nacional por intermedio de esta ley promueve la conformación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo; y, a la vez, delega en el Ministerio de Educación con la asesoría de la Junta Nacional de Educación (JUNE), el establecimiento y la regulación del Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad para Programas y posteriormente para Instituciones (artículo 74).

El Sistema diseñó y aplicó criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se impartía, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (artículo 80).

El debate al curriculum que se genera a partir del Sistema de Acreditación Nacional, transforma el escenario del Plan de Estudio a "Procesos Académicos Asociados", imprimiendo así una cobertura de aspectos asociados que constituyen el curriculum y no el reduccionismo de asignaturas y contenidos del plan de estudio. Un aspecto relevante es la articulación de la formación investigativa del estudiante desde mediaciones para crear un pensamiento crítico, con el desarrollo de la investigación del profesor en semilleros y proyectos de investigación con participación de estudiantes.

La Ley 30 de 1992 creó el Sistema Nacional de Acreditación como organismo autónomo, que hace público los "Lineamientos de Acreditación de Programas"; estos lineamientos impactan el curriculum con diferentes características como: integralidad del curriculum[8], flexibilidad[9], interdisciplinariedad[10], relaciones nacionales e internacionales del programa[11], metodologías de enseñanza y aprendizaje[12], sistema de evaluación de los estudiantes[13], trabajos de los estudiantes[14], evaluación y autorregulación del programa[15], formación para la investigación[16], compromiso con la investigación[17], extensión o proyección social[18], recursos bibliográficos[19], recursos informativos y de comunicación[20].

Desde estos lineamientos del CNA para la calidad de los programas y la calidad de las instituciones, los autores en el diseño son consejeros del CNA (1995) en los diferentes períodos. En los lineamientos del 2006, vigentes, se referencia una coautora de este capítulo, Diana Lago de Vergara.

---

8. Definida desde la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos, competencias comunicativas y profesionales, de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio promoviendo la formación integral del estudiante en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa.
9. La flexibilidad del curriculum le posibilita estar actualizado y pertinente, optimiza el tránsito de los estudiantes en el programa, y por la institución.
10. Estimula la interacción de estudiantes y profesores de distintos programas y áreas del conocimiento.
11. Tendencias, el estado del arte de la disciplina y define indicadores de calidad para su evaluación.
12. Los métodos pedagógicos para el desarrollo de los contenidos curriculares coherentes con la naturaleza de los saberes, con las necesidades, los objetivos del programa y con el número de estudiantes que participan en la actividad docente.
13. Las políticas y normas universales de evaluación y su aplicación en referencia a la naturaleza de las diferentes actividades académicas.
14. Que aportan al desarrollo de competencias en la calidad y pertinencia de los tipos con los objetivos del programa.
15. El mejoramiento continuo desde la evaluación del programa incluye los diferentes actores y apuesta a establecer la calidad y pertinencia.
16. El curriculum en su enfoque y mediaciones pedagógicas debe promover el pensamiento crítico, la capacidad de indagación, el espíritu investigativo, potenciando un pensamiento autónomo que le facilite la formulación de problemas y de alternativas de solución.
17. Los profesores deben tener dedicación y productos de investigación significativos que impacte la docencia, la extensión o proyección social.
18. Las relaciones con el entorno, los vínculos que se promueven con la sociedad, deben incorporarse al curriculum con los contenidos en el plan de estudio.
19. Suficientes, adecuados, actualizados, de fácil acceso, fuentes relacionadas con el campo del conocimiento.
20. Para profesores y estudiantes; suficientes, actualizados y adecuados según su naturaleza.

En cuanto a la Educación Superior, los años 2002 y 2003 se caracterizaron por la expedición de numerosos decretos y resoluciones, dedicados al direccionamiento de la norma, de todo lo relacionado con el curriculum en cada una de las disciplinas del conocimiento, estableciendo en un principio las áreas y componentes curriculares por disciplinas. Posteriormente se realizaron cambios de estas áreas por las competencias que se deben promover en todo profesional dependiendo de su disciplina.

Con la aprobación de los decretos 2.230, 2.231, 2.232 y 2.233 del 8 de agosto de 2003, se afirma el proceso de reestructuración del Ministerio de Educación con responsabilidad para todo el sistema educativo y el ICFES como ente especializado en la evaluación. Con base en estos decretos se crean dos viceministerios. El primero, encargado de la educación básica y media, conformado por las Direcciones de Calidad, Descentralización y Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. El segundo, de Educación Superior, con las direcciones de Calidad, y de Apoyo y Seguimiento.

El Decreto 2.566 de octubre 9 de 2003 define y establece las condiciones mínimas de calidad que deben cumplir todos los programas de educación superior reconocidos por el Ministerio de Educación para acceder al Registro Calificado, el cual es de carácter obligatorio para realizar el ofrecimiento del programa.

La última disposición sobre educación superior que apunta a transformar los curriculums, aprobada por parte del Congreso de la República, es la Ley 1.188 de 2008 por medio de la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior, teniendo como innovación para el registro calificado el cumplimiento de condiciones básicas de calidad de los programas y de condiciones básicas de calidad de carácter institucional. Nótese que ya no se verifican condiciones mínimas, como en el Decreto 2.566 de octubre de 2003, sino que se habla de forma amplia de condiciones básicas de calidad. Este cambio semántico transciende el alcance de la calidad a verificar.

Pasados dos años de la expedición de la ley 1.188, se emite el Decreto 1.295 de abril de 2010 que la operacionaliza, reglamentando el Registro Calificado y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Este decreto tiene como finalidad recoger todas las normas anteriores, en una sola.

Con este nuevo decreto (1295/2010) la educación superior debe asumir una nueva política educativa, que adquiere un carácter inédito, vinculado a la construcción de un nuevo sentido común respecto de lo educativo (Alonso Brá, 2007). Aparecen en el escenario nuevas formas de gestionar las instituciones educativas, nuevos procedimientos en cuanto al diseño curricular y una nueva definición de calidad educativa, mirada ésta no como un estado a alcanzar, sino como una tendencia: la autoexigencia permanente y razonable

de superación, que no puede llegar desde el exterior, sino que sólo puede surgir del interior y que conlleva implícito el concepto de innovación, lo cual hace referencia a tomar alternativas distintas a las tradicionalmente institucionalizadas, que permite adoptar distintos enfoques en búsqueda de la novedad que impactará de manera positiva en la calidad educativa de una institución (De Blassi, 2009).

Para el caso de la educación preescolar, media y básica se puede apreciar la evolución en los conceptos que nos ofrece la mirada a la normativa en Colombia: se pasó de un curriculum diseñado con un enfoque técnico que producía la separación entre el diseñador y el ejecutor, a través de una fuerte presencia del Ministerio de Educación Nacional, que le enviaba a cada profesor un ejemplar del microcurriculum que debía desarrollarse en cada asignatura, mediante contenidos y estrategias pedagógicas para lograr los objetivos propuestos; a un curriculum diseñado por las propias instituciones educativas en la perspectiva del curriculum como práctica y proceso, en el cual los enunciados teóricos tienen categoría de proposiciones para la acción y no de prescripciones (Grundy, 1998; Stenhouse, 1984). Esto implicó una práctica educativo-pedagógica tanto de los docentes como de los estudiantes para generar significados del mundo apoyados en los contenidos científicos y culturales y en el contexto a través de la reflexión e interpretación; así el aprendizaje requiere de la participación activa de los educandos a partir de una construcción progresiva de significados, un fortalecimiento de los valores, así como asumir posiciones críticas sobre los conocimientos que les faciliten su aplicación en las diferentes situaciones que se les presentan en la vida diaria. Esta evolución del sistema educativo desde el curriculum para la educación superior, preescolar, primaria, básica y media ha tenido una dinámica permanente que hoy –2013– se fortalece en el rigor que posee la Evaluación de la Calidad de la Educación en el Sistema.

2. Institucionalización del campo curricular en Colombia

2.1. Institucionalización en la primera etapa

Para desplegar la política educativa del campo del curriculum en Colombia, como se ha mencionado antes, se contó con la estrategia de institucionalización entendida como "*el espacio generado por el compacto tejido de las relaciones entre las diversas organizaciones, a partir del cual se produjeron, registraron, modificaron y pusieron en circulación todos los discursos oficiales...*" (Aristizábal et al., 2008, p. 54).

El seguimiento a la institucionalización del campo del curriculum de acuerdo con avances investigativos muestra que:

"en 1968 se crearon o reestructuraron distintas instituciones orientadas a la ejecución de la política educativa, entre otras, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX, Decreto 3155[21]), con la finalidad de fomentar y promover el desarrollo educativo y cultural de la nación, a través de préstamos personales y otras ayudas financieras a los estudiantes y familiares, y la óptima utilización del personal de alto nivel. El Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS, Decreto 2689), el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE, Decreto 3253[22]), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, Decreto 3156[23]), cuya finalidad fue servir de órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a la inspección y vigilancia de la Educación Superior, otorgar asistencia técnica, económica y administrativa a las Universidades dentro del respeto a su autonomía legal, y prestar aquellos servicios que fueran necesarios para el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la misma, en consonancia con los requerimientos del progreso armónico de la Nación; el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE, Decreto 2394[24]), que '*tendrá a su cargo el desarrollo y la ejecución de los planes de construcción escolares que determine el gobierno y la dotación en muebles, equipos y materiales, conforme a las especificaciones educativas para las unidades construidas o que se construyan*' (Artículo 2º).

De la misma manera, en 1970 se crea el Comité Técnico de Coordinación para Radio y Televisión Educativas del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1.397[25]), el cual, con el fin de agilizar el ejercicio de sus funciones, conformará tres grupos consultivos: un grupo técnico, un grupo pedagógico y un grupo de ayudas audiovisuales. Con la adscripción al Ministerio de Educación Nacional de COLCIENCIAS, ICOLPE e ICFES, se buscó generar una nueva dinámica en el tema de la investigación educativa en el país. La creación de COLCIENCIAS tuvo como

21. Por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior, el cual había sido creado por Decreto 2.586 de 1950.
22. Por el cual se reorganiza la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Según el Artículo 4, la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá estará integrada, en lo docente, por las unidades de enseñanza que determinen sus estatutos, en lo investigativo y en asesoría pedagógica, por un instituto colombiano de pedagogía.
23. Dando continuidad al Fondo Universitario Nacional (FUN), creado por el Decreto 3.686 de 1954, reformado por el Decreto 251 de 1958, convertido en norma permanente por la Ley 14 de 1961.
24. Sustituye la Oficina Administrativa de Programas Educativos Conjuntos (OAPEC).
25. Por el cual se crea dicho comité, se fijan sus funciones y se dictan otras disposiciones.

propósito principal financiar y ejecutar programas investigativos y de innovaciones educativas para el desarrollo del país en áreas prioritarias, en el marco nacional; el ICOLPE en el ámbito de la educación básica y el ICFES en la educación superior" (Agudelo et al., 2011).

En esta primera etapa, se puede reconocer un curriculum único y uniforme, institucionalizado mediante normas y decretos emanados por el Ministerio de Educación Nacional y la política educativa del momento como la más clara expresión del desarrollo del campo del curriculum en la perspectiva oficial. Así, la mayor producción teórica en relación con lo curricular está en manos del Estado y es él quien controla lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar, con qué metodologías, medios, materiales y la forma como se va a evaluar.

Para llevar a cabo sus propósitos, el Ministerio de Educación Nacional publicó la serie denominada "Nuevos programas curriculares"; y así sucesivamente para cada asignatura contenida en el plan de estudios, los cuales eran entregados en todas las instituciones educativas. Era tal el control del Estado sobre las publicaciones en lo curricular, que para que una editorial pudiera ofrecer los textos escolares, debía tener el visto bueno del Estado y dicha autorización se otorgaba solo cuando el gobierno no podía satisfacer dichos requerimientos.

Otras publicaciones en esta época relacionadas con el campo curricular y que tenían el total respaldo del Estado, estaban constituidas por las traducciones de los libros de inglés al español, las cuales se realizaban en forma conjunta con una editorial y el Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), Departamento de Estado del gobierno de los EE.UU., auspiciados por la Alianza para el Progreso; ellos son: *Basic principles of Curriculum and instruction*, de Tyler; *Preparing objectives for programm et instruction*, de Mager; *The new Technique of curriculum*, de Bobbit; *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain*, de Bloom y *The process of education,* de Bruner, entre otros.

Los avances investigativos consignados en el estado del arte de la producción sobre el campo del curriculum[26] para esta primera etapa dan cuenta de lo ocurrido en el país; expresiones, de una parte, de la política educativa y, de otra, de las comunidades académicas con aportes y posibilidades para el desarrollo del campo en relación con la pedagogía y a partir de

---

26. Tomado de Agudelo, Nubia y Ávila, Flor (2011). *El Campo del Currículo en Colombia a partir de producciones, eventos y actores*. Trabajo resultado del proyecto institucionalmente inscrito en la UPTC código SGI 842: La Evolución del Campo del Currículo en América Latina: Procesos de Apropiación en Colombia. Primera Etapa. 1960-1989.

posturas críticas. De esta manera se entretejen las miradas que se presentan cronológicamente en revistas, eventos y memorias, documentos y textos.

Como se ha dicho, el papel del Ministerio de Educación Nacional, en esta primera etapa, fue preponderante en la institucionalización del curriculum, las voces de la política se divulgaban, además, a través de materiales impresos en series, guías y programas, principalmente.

Producciones en Revistas: cronológicamente surgieron en el país: *Educación Hoy*[27]; *Colombiana de Educación*[28]; *Naturaleza, Educación y Ciencia*[29], *Educación Superior y Desarrollo*[30]; *Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos del ICFES*[31]; *Educación y Cultura*[32]; y *Educación y Pedagogía*[33].

En particular, la *Revista Educación Hoy*, editada a partir de 1971, desarrolla su temática acerca de la problemática educativa en América Latina; dedicó la edición No. 15 al tema "El Curriculum. Técnicas, evolución y problemas", con artículos de los autores internacionales Calixto Suárez[34], Louise Tyler[35] y Michael Chiappetta[36].

En las Revistas del ICFES: *Educación Superior y Desarrollo*, la temática se orienta a aspectos relacionados con la educación superior: teorías, avances y tendencias; así como a las ejecutorias de ese instituto. La *Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos* promueve la divulgación de eventos en diferentes campos, en especial dedicó un espacio en la edición No. 2 para el Primer Congreso Latinoamericano de Educación Tecnológica y la edición

---

27. De la Asociación de Publicaciones Educativas del Departamento de Educación del CELAM (DEC), de la Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR) y de la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC). Nace de la unificación de las Revistas de Educación Latinoamericana e Interamericana de Educación. Inicia en 1971.
28. Del Centro de Investigaciones CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, inicia en 1978.
29. De la Universidad Nacional de Colombia, inicia en 1981.
30. Órgano de difusión del ICFES, editada a partir de 1982.
31. Del ICFES, inicia en 1983.
32. De la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), creada en 1984.
33. De la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, inicia en 1989. Surge como iniciativa para la publicación de trabajos encaminados hacia el estudio de la Pedagogía.
34. Especialista en curriculum experto de la OEA (Venezuela). Artículo: "El curriculum: nuevas técnicas en su elaboración, ejecución y evaluación".
35. Especialista en Curriculum, profesora de la Universidad de California. Artículo: "Un esquema conceptual para el tratamiento de los problemas del curriculum".
36. Presidente del Departamento Internacional de Educación Comparada de la Universidad de Indiana. Artículo: "Elementos y posibilidades de cambio del curriculum en América Latina".

No. 58 para el Ciclo de Conferencias sobre Planteamientos y Reflexiones Alrededor del Curriculum en la Educación Superior.

Las revistas: *Colombiana de Educación*; *Naturaleza, Educación y Ciencia*; *Educación y Pedagogía*, de las Universidades Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional y de Antioquia, respectivamente, dedicaron sus artículos en torno a reflexiones teóricas, conceptuales y críticas, acordes con los desarrollos de la educación y la escuela en esos momentos.

La *Revista Educación y Cultura* de FECODE, editada a partir de 1984, se constituyó en uno de los medios de expresión crítica de los diversos actores frente a la tecnología educativa y a la acogida del curriculum en la perspectiva técnica en la política educativa del país; particularmente la edición No. 4 "Reforma Curricular", dedica sus artículos a reflexiones sobre el tema, en especial, Puntualizaciones a la Reforma Curricular, de los integrantes del grupo Federici[37] y Conversación informal sobre la Reforma Curricular, del profesor de la Universidad Nacional, Carlos Eduardo Vasco, en su momento asesor del Ministerio de Educación Nacional. Fue interesante registrar que la polémica que se propició en ese momento entre el Grupo Federici y el asesor del MEN rindió frutos en cuanto a esclarecer los fundamentos teóricos de la renovación curricular.

Eventos y Memorias. Durante el proceso que condujo a la renovación curricular, el Ministerio de Educación Nacional y organismos nacionales e internacionales apoyaron decididamente la realización de seminarios, congresos y eventos. Las temáticas buscaban divulgar la política curricular que se acogía en el país con la tecnología educativa; algunos eventos relevantes en este sentido fueron:

- Seminario Interamericano sobre Curriculum y Tecnología Educativa OEA/MEN/ICOLPE (1973), celebrado en el marco del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA en Bogotá, al que asistieron representantes de países de América Latina. "*Como producto de este seminario, inició formalmente sus actividades el 'Proyecto Bogotá', coordinado por la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá*" (Martínez et al., 2003, p. 121).
- Simposio Taller de Tecnología Educativa (1975), organizado por el Departamento de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Tecnología Educativa de la Florida State University.
- Seminario sobre Política del País en Transferencia de Tecnología Educativa (1979), auspiciado por el MEN, OEA y Colciencias.
- Primer Congreso Latinoamericano de Educación Tecnológica "Ciencia, Técnica y Tecnología", evento organizado por la Asociación Colombiana

37. Antanas Mockus, Carlos Federici, José Granés, Carlos Augusto Hernández, María Clemencia Castro, Jorge Charum.

de Instituciones de Educación Tecnológica (ACIET), OEA, Politécnico Colombiano “Jaime Isaza Cadavid” (1983).

- Primer Encuentro Nacional en Tecnología Educativa, aspectos críticos en su concepción y aplicación, evento patrocinado por la OEA, la OEI, el ICFES y la Universidad Surcolombiana en 1989.

Al mismo tiempo se presentaban discusiones entre las facultades de Educación, las universidades, las agremiaciones y colectivos docentes, en encuentros como: Seminarios Nacionales de Facultades de Educación[38], Seminarios sobre Investigación Educativa a nivel de Facultades de Educación[39], Seminarios Nacionales de Investigación en Educación[40], Simposios Nacionales sobre la Enseñanza de la Ciencia (1981), Planteamientos y reflexiones alrededor del curriculum en la educación superior[41], este último evento organizado por la Universidad Nacional de Colombia (1987).

Desde una mirada crítica, el Movimiento Pedagógico y la Federación Colombiana de Educadores convocaban a participar en las discusiones acerca de la acogida del curriculum en su perspectiva técnica: Primer seminario nacional sobre política educativa organizado por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores (1983). XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores, realizado en Bucaramanga (1982), entre otros.

Producción en documentos: acorde con la política curricular del MEN descrita anteriormente en la normatividad y siguiendo el orden cronológico, se relacionan documentos que circularon ampliamente, los cuales correspondieron a la primera tendencia curricular ampliamente señalada en este documento: Curso para la capacitación y perfeccionamiento pedagógico de personal docente en servicio de educación tecnológica “Conceptualización de curriculum” (1975)[42]; Evaluación del curriculum que se experimenta en los Institutos Nacionales de Educación Media INEM (1976)[43]; Guías para el maestro, para los distintos grados de Enseñanza Primaria (1976, 1978); Renovación Curricular, Legislación y Evaluación (1983); Inte-

38. La tercera versión realizada en Medellín, en marzo de 1966.
39. La necesidad de transformar por la base el curriculum de la escuela primaria rural. La investigación como método de docencia en los estudios básicos universitarios. Organizados por la Universidad del Valle y MEN en 1973.
40. Organizados por ICOLPE en 1970, el Instituto Ser de investigación en 1980, la Universidad Pedagógica Nacional, con la colaboración del ICFES en 1986.
41. Publicación realizada en la Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos No. 58.
42. Junto con el ICFES–División de educación tecnológica y ocupacional, Sección de programación.
43. Junto con Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE -Subgerencia pedagógica, división de supervisión y evaluación.

gración curricular (1984), Fundamentos de la reforma curricular (1984); Síntesis de los programas curriculares por grado de educación básica (1984); El proceso curricular en el aula en el contexto de la Renovación Curricular (1985); Agentes Educativos: maestros, supervisores, directores de núcleo, jefes de agrupación, padres de familia, promotores de comunidad, Urbano 1 y 2 (1987)[44]; Los microcentros en el plan de supervivencia de desarrollo infantil (1988); La planeación educativa en Colombia, 1950-1986 (1987); La promoción automática en educación básica primaria (1988), entre otros. El profesor Carlos Eduardo Vasco[45], como asesor del Ministerio de Educación Nacional entre 1978 y 1993, elaboró los programas de matemáticas de la renovación curricular de primero a noveno grado, además, participó activamente durante este proceso con diversos artículos en revistas, algunos mencionados anteriormente.

Producciones en textos: Transferencia de tecnología educativa en Colombia[46] del Ministerio de Educación Nacional, la Organización de Estados Americanos y Colciencias; Fundamentos generales del Currículo[47] (Libro azul) y Marcos Generales de los Programas Curriculares (Libro amarillo) (1984), editados por el MEN-Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos; Currículo factor de cambio[48], Alcaldía Mayor de Bogotá, Dirección de Investigación para la Educación (DIE), Centro Experimental Piloto.

En esta primera etapa, el estado del arte de la producción de autores nacionales relacionada con la apropiación del campo del curriculum, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y su estrategia de renovación curricular, además de las relacionadas anteriormente, muestra:

En torno a la categoría Diseño curricular: *Características curriculares de programas de educación primaria en Colombia: Análisis descriptivo y*

44. Documento producido con la OEA.
45. Docente de la Universidad Nacional de Colombia. Al lado del profesor Federici, de quien se considera su discípulo, investigó sobre la didáctica de las matemáticas, sobre la que publicó libros como: *El enfoque de sistemas en la enseñanza de las matemáticas* (1986) y *Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas*, Volumen I (1988).
46. Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas" COLCIENCIAS, Bogotá (1978).
47. Campo Elías Burgos, Félix Bustos Cobos, Daniel Herrera, Orlando Múnera, Carlos Murcia (1978).
48. Clara Franco de Machado y Mario Leyton Soto (1984).

comparativo[49], de Julia Mora Mora[50]; *Diseño Curricular*[51], de Gloria Inés Másmela Vega[52]; *Teoría y práctica del Diseño Curricular*[53], de Rafael Rodríguez Rodríguez[54]; *Pensar y actuar, un enfoque curricular para la Educación Integral*[55], de Clara Franco de Machado[56].

Finalizando la década del ochenta se da un auge en el país del tema de la educación a distancia e interés por el tema del curriculum, razón por la cual el ICFES[57] y COLCIENCIAS[58] financian la publicación del texto *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia* (1989), cuyo coordinador fue Nelson López Jiménez[59], quien adelantó pasantía en el ICFES entre 1985 y 1989[60].

Sin embargo, en la misma década, algunos educadores aportaron con sus producciones a otras reflexiones en torno a los maestros[61], la escuela[62],

---

49. Universidad del Valle, Facultad de Educación, Departamento de Administración y Planeación Educacional (1981).
50. Licenciada en Psicología y Educación. MS in Ed., Curriculum & Instruction.Ed.D.in Curriculum & Intruction. Profesora Titular, Jubilada de la Universidad del Valle. Asesora y consultora de programas educativos a nivel Nacional e Internacional.
51. Universidad de la Sabana y el Instituto de Educación a Distancia (INSE) (1985).
52. Licenciada en Ciencias de la Educación, con énfasis en Psicopedagogía y Magister en Orientación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Catedrática de las Universidades Pedagógica Nacional y de la Sabana. Participó en el programa de investigación educativa del proyecto PNUD UNESCO-ICFES, sobre el desarrollo de la universidad abierta y a distancia en Colombia.
53. Universidad Santo Tomas (1988).
54. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1978). En su momento, asesor del Ministerio de Educación Nacional.
55. Cooperativa Editorial Magisterio (1988).
56. Licenciada en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia; Doctora en Educación de la Universidad de Toulouse, Francia. Ha publicado estudios sobre teoría del aprendizaje, capacitación de docentes y educación para el trabajo. Co-gestora en el MEN y luego en el DIECEP del Distrito Especial del proceso de Renovación Curricular.
57. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.
58. Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas".
59. Profesor de la Universidad Surcolombiana, Neiva, decano de la Facultad de Educación entre 1980 y 1985.
60. Los otros autores de la producción fueron: Magdalena Mantilla Cortés, funcionaria del ICFES; los profesores Santiago Correa Uribe, Universidad de Antioquia; Alberto Malagón Plata, Universidad del Tolima; Clara Beatriz Díaz, Universidad Tecnológica de Pereira; Renato Ramírez Rodríguez, Universidad del Valle.
61. *El maestro y la calidad de la educación*, de Leonor Zubieta y Olga Lucía González. Universidad Pedagógica Nacional (1984).
62. *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, de Alberto Martínez Boom. Universidad Pedagógica Nacional (1986).

los fundamentos de la pedagogía[63], las ciencias sociales[64], entre otros. Los aportes teóricos y conceptuales en torno a estas categorías apoyan el estudio de la relación pedagogía- curriculum en Colombia, continúan en revisión por parte del equipo de trabajo; razón por la cual se relacionan en la bibliografía de estudio. De los avances investigativos en el estado del arte, hasta aquí relacionado, emergen elementos que aportan a la diferenciación en el estudio del campo curricular en el país (Agudelo et al., 2011).

Vale la pena detenerse aquí para destacar el aporte del *Modelo de Escuela Nueva* que se plantea en el año 1976, en el marco del mencionado Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Este modelo buscaba responder a los diversos problemas de la educación rural en Colombia, entre ellos las altas tasas de repitencia. El centro de su organización estaba en que un maestro podía atender a estudiantes de diferentes niveles del sistema educativo en la educación básica, apoyándose en las cartillas diseñadas para todos los grados. En el documento de Julia Mora Mora, relacionado anteriormente, se realiza una primera evaluación de los frutos del programa en el año 1981. El modelo se siguió empleando a lo largo y ancho del país hasta nuestros días, e inclusive ha sido ampliamente publicitado en América Latina, mostrando las bondades de su planteamiento. Un aspecto que llama la atención es que sólo se adoptó legalmente, muchos años después de su diseño e implementación, a través del Decreto 1.490 de 1990 (Aristizábal et al., 2012).

2.2 Institucionalización en la segunda etapa

En la segunda etapa del curriculum en Colombia, se abre la posibilidad a la producción y por ende el desarrollo del campo curricular, tanto en las publicaciones institucionales como en las publicaciones individuales; éstas últimas dieron origen a lo contextual del curriculum a partir de los desarrollos llevados a cabo por autores colombianos que iban por vías teóricas diferentes al Estado. En la visión educativa de esta época, cobran vigor otras teorías no necesariamente relacionadas con el campo del curriculum, sino más bien recogiendo influencias de otras tradiciones educativas de países como España, Estados Unidos en su corriente "revisionista" y la recuperación de diferentes autores que proporcionaron otras visiones a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas nuevas visiones reñían clara-

63. *Pedagogía de las Ciencias Sociales*, de Francisco Cajiao Restrepo. Intereditores S.A. – Unidad Pedagógica Nacional (1989).

64. *Fundamentos de pedagogía conceptual: Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*, de Julián de Zubiría y Miguel de Zubiría. Plaza & Janes Editores Colombia (1989).

mente con una visión de curriculum en su enfoque técnico-instrumental y se acercaban más a visiones amplias del curriculum con enfoque práctico y crítico. Algunas de ellas:

- *El constructivismo.* Como perspectiva epistemológica y psicológica, propone que las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden, destacando la interacción de los sujetos con su entorno. Se estudiaban en esta perspectiva autores como Piaget y Vigotsky.
- *El socioconstructivismo.* El conocimiento se construye socialmente, por lo que esta visión posee elementos constituyentes como la interacción entre humanos, la mediación que realiza el computador, la importancia del contexto de los participantes y la posibilidad de construcción colectiva del aprendizaje. Al respecto, Rafael Porlán (1997) dice que "*cuando se genera interés y la estructura de poder está relativamente compartida, las posibilidades de creación conceptual y de crítica reflexiva de los alumnos ante determinados problemas se incrementan extraordinariamente*", es decir, se pone en marcha un proceso colectivo de reflexión natural y de cooperación entre seres humanos cuyo mayor aporte es la construcción social del conocimiento basado en la motivación y en la participación.
- *La teoría sociocultural.* Se refiere al componente social del aprendizaje o lo que es más simple, aprender con otros y de otros. Una de las tendencias actuales más representativas de la teoría sociocultural es el paradigma de la *cognición situada,* enfoque de estudio reciente, que parte de la premisa de que el conocimiento es situado, es decir se considera como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en las que se desarrolla y se utiliza. Toma como referencia a Vigotsky, Leontiev, Lavé, Bereiter.

Al lado de estas perspectivas teóricas, que como hemos afirmado se acercaban a un enfoque crítico del curriculum, el estado continúa con una producción abundante a través del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), para asegurar el cumplimiento de las regulaciones que él ha venido denominando lineamientos mínimos o lineamientos de calidad, los cuales se expresan en marcos generales, reflexiones, guías, criterios y procedimientos, estándares de calidad, indicadores de logros, entre otros.

Dichas publicaciones bien se editaban como documentos individuales –década de 1990– o como Series –primera década del 2000–; dentro de las publicaciones individuales y atendiendo un orden cronológico se toman como ejemplo: *El Currículo en Colombia* (1994); *Reflexiones sobre los*

PEI (1995); *Lineamientos curriculares en Educación Física, recreación y deporte: Áreas obligatorias y fundamentales* (2000); *Bases para una política de Estado en materia de Educación* (2001). En relación con las publicaciones seriadas, se resalta: "Serie de la Calidad de la Educación Superior" (2001, 2002); "Serie Instrumentos de la Educación" (2002-2003); "Serie documentos del CNA" (2006).

Las obras publicadas y editadas por el Estado tienen como referente la Constitución Política Nacional, sus propias regulaciones (leyes, decretos, resoluciones); y, a nivel internacional, retoman experiencias y escritos de países como México, Chile y Argentina, específicamente en los documentos diseñados por el CNA en todo lo relacionado con la acreditación de programas de Instituciones (2003, 2006, 2010). De los autores que han desarrollado investigaciones en el campo del curriculum, citan a Stenhouse, Carr y Kemmis, Eisner, Grundy, Gimeno Sacristán, Jurjo Torres, Magendzo, entre otros, lo cual es una evidencia de las transformaciones que se estaban registrando en cuanto al paso de una visión técnica instrumental a una perspectiva crítica de lo curricular.

La investigación y la producción

En esta segunda etapa, la participación de actores en procesos de investigación, su vinculación en comunidades y grupos, posibilitaron definitivamente el tránsito en el estudio del campo curricular hacia enfoques alternativos o críticos; la formación doctoral en educación en esta etapa, igualmente contribuyó en la consolidación de la investigación ordenada en líneas y proyectos. En este tránsito, se muestran algunas particularidades o tendencias en la investigación y producción sobre el campo del curriculum a partir de 1990, trabajos cuyas temáticas muestran cierta continuidad en relación con calidad de la educación y diseño curricular, categorías que emergieron en la etapa anterior:

- Con la categoría calidad de la educación en lo referente a los conceptos de administración curricular, integración curricular, flexibilización curricular, adecuación curricular, mapa educativo, innovación curricular y promoción automática, se vincula al profesor Mario Díaz Villa, por su injerencia en la política en educación del país, su propuesta de flexibilidad curricular en temas como el trabajo colaborativo, la pertinencia de un sistema de créditos académicos, la movilidad, la educación por ciclos propedéuticos, entre otros. La flexibilidad, según Díaz, establece puentes entre los procesos académicos y curriculares, entre la investigación y la proyección social, la autonomía en los aprendizajes, la diversificación de ofertas, la democratización de oportunidades de acceso y rutas de

formación. Los planteamientos que Díaz vinculó en su libro *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia* (2003), se convirtieron en argumentación de la Política de Educación Superior y de los decretos reglamentarios a la Ley 30 de 1992. Posteriormente, los desarrollos y miradas en el país frente al trabajo de Díaz, le condujeron a una nueva publicación, *Lectura crítica de la flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad* (2007).

- En relación con la categoría diseño curricular, acorde con los desarrollos teóricos, se vinculan otros conceptos en su estudio tales como: gestión curricular, reestructuración curricular, deconstrucción curricular, construcción curricular, entre otros. Un autor representativo por sus producciones, es el profesor Nelson López Jiménez.
- Otros autores en diálogo con la política educativa centran sus producciones en temas como: los estándares de calidad, los créditos y las competencias, principalmente.

Sobre las temáticas anteriores se gesta un buen número de producciones, las cuales continuarán apoyando el trabajo emprendido por el equipo de trabajo en Colombia, razón por la cual se relacionan en el apartado correspondiente como *bibliografía de estudio.*

Dentro del grupo de autores colombianos que contribuyeron con sus producciones a la reflexión curricular en una perspectiva crítica, en esta segunda etapa, continúan los investigadores de los grupos Federici e Historia de la Práctica Pedagógica. Se destaca para el caso de Colombia cómo las miradas tanto de estas comunidades como los trabajos del movimiento pedagógico así como aportes de otros intelectuales, generaron para la educación colombiana *el retorno a la pedagogía*.

Un tercer grupo que tiene que ver con las nuevas dinámicas y comprensiones en el campo curricular en Colombia en relación con la teoría crítica, logra adelantarse a partir de los desarrollos investigativos y la conformación de comunidades académicas con la participación de distintos actores. Estos colectivos tienen presencia principalmente en universidades del país. De esta manera se vinculan trabajos que muestran una reflexión crítica detenida en la forma como se introdujeron conceptos y prácticas del campo del curriculum en la educación colombiana; por la relación cercana con las pretensiones del presente estudio, se vinculan:

- El Proyecto Tecnología Educativa y Modelo Curricular en Colombia, cuyo objeto fue analizar las transformaciones que ha sufrido la educación y la enseñanza en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX. El libro resultado de esta investigación fue *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, en ediciones 1994 y 2003;

sus autores Alberto Martínez Boom, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro, docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, pertenecientes al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Este trabajo es pionero en la introducción de conceptos como campo del curriculum, sus relaciones con el proceso de modernización y la revisión detallada de la presencia de los organismos internacionales en el diseño de la política educativa en Colombia a partir de la década del sesenta.

- El Programa de investigación titulado "Estudio de las relaciones Pedagogía/Currículo 1960-2010", de la Universidad del Cauca, liderado por el grupo de investigación Pedagogía y Currículo. Este programa de investigación se ha planteado un trabajo de largo plazo para revisar con detenimiento la forma como se ha registrado en la tradición educativa colombiana la relación entre el campo de la pedagogía con el campo del curriculum. En la fecha han desarrollado dos proyectos de investigación: uno, "El campo curricular en la tradición educativa Colombiana 1960-1975", y el segundo, "Implementación de la teoría curricular en Colombia, 1975-1994". De estas investigaciones se han producido dos publicaciones: la primera es de 2008 y se titula *Traslapamiento de la Pedagogía por el Currículo: Colombia 1960-1975, voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en Educación. Primera parte*, en la cual se señala cómo la presencia del campo del curriculum produjo un ocultamiento de la pedagogía con consecuencias diversas para la práctica educativa en Colombia. Y la segunda, de 2012, se titula *¡Tan cerca y tan lejos!... De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994. Segunda Parte*, en la cual se revisan dos décadas de política educativa para la educación básica y media. Ambas publicaciones han sido dirigidas por la autora Magnolia Aristizábal, de la Universidad del Cauca.
- El libro resultado del proyecto de investigación, *Evolución del campo del currículo en Colombia Región Caribe 1970-2010* (2012), cuya autora-compiladora es María Eugenia Navas, de la Universidad de Cartagena. Trabajo adelantado al interior del grupo de investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia – RUECA[65]. La producción constituye un aporte significativo para la comprensión y reflexión del proceso histórico-cultural del curriculum en la región Caribe.
- El Grupo de Investigación Construyendo Comunidad Educativa[66] conformó e institucionalizó en el año 2010 en la Universidad Pedagógica

65. Coordinado por Diana Lago de Vergara.

66. Creado en al año 2000, actualmente conformado por semilleros(as), jóvenes investigadores(as), estudiantes de pregrado y posgrado, profesores activos y pensionados,

y Tecnológica de Colombia, un programa de investigación definido a mediano plazo, en cinco etapas y durante seis años:
Primera etapa: facultades de Educación y universidades pedagógicas en Colombia: formación de maestros y planes de estudio 1930-1959. Segunda etapa: procesos de apropiación del campo del curriculum en Colombia, 1960-1989. Tercera etapa: desarrollos específicos del campo del curriculum en Colombia, 1990-2010. Cuarta etapa: entre la apropiación y los desarrollos específicos del curriculum en Colombia y su relación en la región Centro Oriente del país 1960-2010. La quinta etapa, a partir de los avances, se orientará hacia el establecimiento de una postura crítica y propositiva para el estudio del campo y sus expresiones en propuestas curriculares. Se avanza en el cuarto momento. En cada uno de ellos ha sido fundamental encontrar en las universidades pedagógicas: evidencias de lo descrito en el presente trabajo, circunstancias particulares en la región y en el país, así como lecturas y miradas, entre pedagogía, formación de maestros y curriculum. Fruto de los avances investigativos se han conformado distintos trabajos, algunos de ellos mencionados a lo largo del capítulo.

- El Programa de Acción Curricular Alternativo (PACA), del grupo de investigación[67] bajo la misma denominación perteneciente a la Universidad Surcolombiana, el cual ha convocado a partir del año 2008 a encuentros de grupos de investigación en educación registrados y reconocidos por Colciencias. La aspiración de este programa es convertirse en red y centro de investigación en educación; uno de los temas trabajados con fortaleza es, precisamente, curriculum.

La investigación y la formación doctoral

Es de destacar que tanto a finales del siglo anterior como en la primera década del presente, se vienen generando aportes desde la investigación; de una parte el surgimiento de programas doctorales en educación en el país[68], con desarrollos en tesis, líneas de investigación y publicaciones especializadas.

---

así como graduados en los programas de la UPTC. Su coordinadora es Nubia Agudelo Cely.

67. Liderado por el profesor Nelson López Jiménez.

68. Doctorado en Educación Universidad de Antioquia (1996); Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA (1997), desarrollado en red por universidades públicas del país; Doctorado Interinstitucional, conformado por las universidades Pedagógica Nacional, Distrital y del Valle (2004); Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás (2009); Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle (2011); Doctorado

El proyecto interuniversitario apoyado por la Red de Universidades de Colombia (RUDECOLOMBIA) inició los estudios doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación en el año 1998, con el área de Historia de la Educación con sede en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia[69]. En su desarrollo se fueron considerando las condiciones y necesidades de formación para la apertura de otras áreas afines, las cuales permitieran enfrentar de manera amplia y suficiente la visión y misión planteada en los comienzos del programa doctoral.

La apertura de un nuevo área de conocimiento en torno a un campo disciplinar de joven desarrollo en el país, el campo del curriculum, contó con el talento humano y la iniciativa de algunos académicos, miembros activos de RUDECOLOMBIA, de modo que para el año 2002 se dio inicio a la formación doctoral en el área de curriculum en el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Se contó para ello con una base teórica inicial, a modo de categoría amplia con posibilidades de desarrollar diferentes campos disciplinares. Esta base fue la de las Ciencias de la Educación, la cual se entendió como el encuentro de las disciplinas en torno a la reflexión sistemática, a través de la investigación propiamente dicha, con relación a un objeto: la educación, considerada como hecho educativo. Se recogió de este modo la tradición francesa, cuya influencia se hizo sentir en nuestro país de distintos modos, a través del estudio y conocimiento de intelectuales como Jean Vial, Guy Avanzini, Maurice Debesse, Jean Château y Gaston Mialaret, entre otros. Este movimiento planteó que la educación, siendo un asunto lo suficientemente complejo para una sociedad, no podría entenderse tratado exclusivamente por una sola ciencia.

Al mismo tiempo, se adoptaba la tradición anglosajona en educación en la perspectiva crítica al asumir el campo disciplinar del curriculum, bajo los siguientes presupuestos:

- Toda propuesta curricular es en estricto sentido apenas una hipótesis de trabajo. Realizarla exige a los investigadores, a los innovadores, a las comunidades e instituciones, asumirse seres integrales.
- El establecimiento de relaciones de sentido para el curriculum demanda esfuerzos interdisciplinarios que son imposibles de materializar al margen del debate. La transformación curricular se complejiza por la necesidad de avanzar hacia perspectivas de conocimiento que logren enfrentar

---

en Educación, Universidad de los Andes 2011; Doctorado en Educación, Universidad Simón Bolívar (2012).

69. Se ofrece posteriormente en la Universidad de Nariño y luego en la Universidad de Cartagena.

ciertas actitudes y posicionamientos reductivistas de los académicos, los cuales requieren ser reconocidos y superados.
- El curriculum, en tanto mediación que puede llegar a ser favorable para los procesos formativos, más que un proceso institucional o un recurso técnico, es trayectoria en la cultura y devenir explicativo y transformador anclado en los proyectos de vida.

A partir de estas perspectivas teóricas, la apertura de la primera cohorte del doctorado en el área de curriculum desarrollaría sus procesos de formación doctoral en cuatro líneas de investigación: cultura y educación, comunicación y educación, enseñanza de las ciencias y curriculum y universidad, nucleadas en torno a un proyecto marco denominado "El Currículo en América Latina, problemas, desarrollos y perspectivas". Fruto de estos desarrollos investigativos, las tesis doctorales aportaron fundamentalmente en:

- Una reflexión detenida sobre la relación *formación/curriculum*, en la que los autores trabajaron en torno a especificidades de la formación en campos disciplinares como la medicina, la ingeniería, la administración, la pedagogía, la lingüística y las artes, en las tesis doctorales tituladas: *El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés: una aproximación histórico-filosófica*, Edmundo Mora Guerrero, 2006; *Formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la reforma curricular de 1998: trayectos y sentidos*, Henry Portela Guarín, 2007; *Un giro en la Educación en Ingeniería: la Universidad del Cauca,* Miguel Hugo Corchuelo, 2007; *Sentido de la formación de administradores(as) en la educación superior colombiana,* Nubia Cecilia Agudelo, 2007; *Representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente universitario en la formación del Licenciado en Artes Plásticas y/o visuales: concepciones e incidencias,* Giraldo Javier Gómez, 2007; *Comunicación vital en la formación médica: una propuesta pedagógica desde la intersubjetividad creadora.* Francisco Bohórquez Góngora, 2008.
- Unas visiones amplias del campo curricular que estudian *aspectos transversales* tanto en las instituciones de educación superior como en la sociedad y la cultura, a través de las tesis doctorales: *El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano*, Diego Villada Osorio, 2006; *Implicaciones curriculares en un entorno global de la relación educación dinámica socio económica (desarrollo) desde una visión (micro) multicultural,* Juan Martín Velasco Mosquera, 2007; *Lo público y la sociedad civil en el contexto de la universidad,* Liliana Margarita del Basto Sabogal, 2007; *Los sentidos del bienestar universitario en Rudecolombia,* Luis Felipe Contecha, 2008; *La gestión del conocimiento en la universidad: análisis de dos casos colombianos con*

acreditación institucional de alta calidad, María Alicia Agudelo Giraldo, 2009.

- *Estudios comparados* del campo del curriculum, en este caso para la región andina de América Latina, a través de la tesis doctoral titulada *Integración de núcleos básicos curriculares para la formación doctoral en Educación en la Región Andina,* María Eugenia Navas, 2008.

En torno a esta experiencia en el área de curriculum y con base en los logros alcanzados, se vio la posibilidad de que otras universidades de la Red Interuniversitaria RUDECOLOMBIA abrieran nuevas cohortes en el área, de modo que en este momento la oferta de formación doctoral está abierta a diversas posibilidades como curriculum e interculturalidad[70]; curriculum y calidad de la educación; curriculum y sociedad, entre otras.

3. El papel de las universidades y las facultades de Educación

En cuanto al papel de las universidades y más específicamente de las facultades de Educación en lo curricular, en términos generales se puede afirmar que vivieron una tensión permanente con la necesidad de atender las políticas educativas emanadas del Ministerio de Educación Nacional; algunas veces en su papel pasivo, estas instituciones se limitaban a dar cumplimiento a lo estipulado en las leyes, decretos y resoluciones, pero rezagándose en el tiempo de adaptación y respuesta a las mismas. De otra parte, es de destacar la posibilidad de generar propuestas alternativas; como se mencionó anteriormente, grupos de trabajo e investigación condujeron miradas críticas en sus instituciones.

En cuanto a la existencia de la Tecnología Instruccional, el profesor Martínez Boom (2003) señala: "*Tanto el debate como las resistencias que opuso el magisterio colombiano fueron de naturaleza muy diferente a los procesos que se generaron al interior de las universidades y facultades de Educación, pues las discusiones y resistencias de los maestros se llevaron a cabo sobre productos terminados en cuya elaboración poco tuvieron que ver*" (p. 136).

---

70. Iniciada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en agosto de 2008. "*Esta línea es un espacio académico encaminado a investigar, a promover reflexiones y prácticas que conlleven a la comprensión del fenómeno de la interculturalidad como expresión del diálogo con otras voces y con otras manifestaciones culturales. En este sentido, la interculturalidad se inscribe en un proceso orientado a la construcción de nuevas identidades y de nuevos sujetos sociales que sean capaces de promover procesos de convivencia humana y de interrelaciones de saberes desde una perspectiva pluralista que defiendan la diversidad cultural y promuevan la interrelación entre los individuos*" (Boletín No 1. Doctorado en Ciencias de la Educación CADE-UPTC, 2008).

A continuación se vinculan algunos avances investigativos en el tema, a partir del trabajo en cada una de las regiones en las que se efectuó el estudio, en el caso de Colombia[71].

Las universidades y las facultades de Educación en la región Centro Oriente[72]

Los procesos que condujeron a la creación de las actuales universidades pedagógicas en el país conllevaron varias décadas, fueron fruto del constante carácter provisional en la legislación, de incertidumbre por los frecuentes cambios en las políticas de los gobiernos de turno, así como de la carencia de autonomía en las instituciones. Las Escuelas Normales[73] presidieron la creación de las facultades de Educación y estas últimas fueron el antecedente a la creación de las universidades. Desde los años veinte del siglo anterior se mostró la necesidad de creación de las facultades de Educación, dada la inexistencia de formación de maestros a nivel universitario y de segunda enseñanza; en esta época se contó con profesores catedráticos. De otra parte, educadores que se habían desplazado a países europeos y norteamericanos regresaron e impulsaron cambios para la formación de "Maestros": la Escuela Nueva y los modernos Métodos Activos de Enseñanza, acordes con la psicología infantil.

De esta manera, los orígenes de las universidades pedagógicas están en la formación de Maestros de maestros, los cursos de Información y Orientación Pedagógica desarrollados en Tunja, Bogotá y Medellín (Ocampo, 1998, p. 187)[74]. Los cursos suplementarios de Educación pasaron a la

---

71. Región Centro Oriente, región Sur Occidente, región Caribe.

72. Avances integrados en el trabajo "Evolución del campo del curriculum en Colombia. 1970-2010. Región Centro Oriente de Colombia". En: XIII Congreso SOLAR de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Cartagena, septiembre de 2012.

73. Las Escuelas Normales datan de la época de la independencia cuando Santander creó la primera en Bogotá.

74. "*En la Escuela Normal de Varones de Tunja, con el ideario del Secretario de Educación Dr. Rafael Bernal Jiménez, y del Rector, el alemán Julius Sieber, se planteó la necesidad de formar los 'Maestros' para las Escuelas Normales: 'Los maestros de maestros'. En 1928 se organizó el llamado 'Curso Suplementario de Especialización' anexo a la Normal; su primera especialización fue de Física y Química. La idea era formar en la práctica a los nuevos profesores para las Normales, quienes a la vez que recibían los cursos de especialización bajo la dirección del pedagogo alemán, colaboraban con los profesores de la Escuela Normal y practicaban directamente en el establecimiento. El primer alumno fue José Estiliano Acosta. Mediante la Ordenanza 38 del año 1929 de la Asamblea del Departamento de Boyacá, se dio carácter legal al Curso Suplementario de Especialización, el cual fue reglamentado en 1931. Los primeros alumnos, que inicialmente fueron de las ramas pedagógicas y matemático-naturalista, recibieron el diploma*

categoría de facultades de Educación. Mediante Decreto 1.990 de 1933 se funda la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario en Bogotá[75]. Por Decreto 1.379 de 1934 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres en Tunja[76]. El Decreto 857 de 1934 crea la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres[77].

Hacia 1935, mediante Decreto 1917, se conformó la *Escuela Normal Superior de Colombia*, organizada en 1936 e integrada por las tres facultades de Educación que existían en el país, con independencia de la Universidad Nacional y bajo la dirección del gobierno, orientadas hacia la preparación de profesores para la enseñanza secundaria. La Escuela Normal Superior, que planteó una filosofía universitaria orientada hacia la investigación científica y la docencia, pasó a ser la Escuela Normal Universitaria; su modelo, la Escuela Normal Superior de París[78]. Posteriormente, por Decreto 1.955 de septiembre de 1951, la sede de la sección masculina de la Escuela Normal Universitaria pasó a la ciudad de Tunja, Escuela Normal Universitaria Masculina, inaugurada en marzo de 1952, siendo su rector el pedagogo alemán Julius Sieber.

La sección femenina[79] pasó al Instituto Pedagógico Femenino con sede en Bogotá, Escuela Normal Universitaria Femenina (ENUF)[80], que fusiona-

---

de Profesor Especializado. En el año 1932 se creó en Bogotá el 'Curso de Orientación Pedagógica', dirigido por el educador Agustín Nieto Caballero, el cual estuvo orientado para supervisores escolares; con ellos, el gobierno pensó realizar la reorganización de las principales Normales del país. Estos cursos tenían un año de duración. Otro curso de información pedagógica se organizó en Medellín, con la orientación del educador Tomas Cadavid Restrepo, adscrito a la Escuela Normal de Medellín. En el año 1933 se estableció el Curso de Información para Maestras Graduadas, especialmente en ciencias físicas, químicas y biológicas, adscrito al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, que estaba bajo la dirección de la institutora alemana Francisca Radke, asesorada por un grupo de profesoras de la misma nacionalidad y profesoras colombianas".

75. Entre sus objetivos están la preparación del personal directivo para las Escuelas Normales; la preparación del profesorado para la enseñanza en las distintas materias en los establecimientos de secundaria y la preparación de los inspectores escolares y los Maestros de Escuela tipo.

76. Como dependencia de la Escuela Normal de Institutores, funciona como parte de la Universidad Nacional y bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional.

77. A petición del Instituto Pedagógico para Señoritas, como dependiente del Instituto y como parte de la Universidad Nacional.

78. Entre sus ideólogos se encuentran Francisco Socarrás y Guillermo Nannetti.

79. El gobierno invita nuevamente a la Dra. Francisca Radke, primera rectora del Instituto Pedagógico entre 1927 y 1935 y quien lideró el proyecto de formación, para dirigir la universidad y sus dependencias.

80. La ENUF durante su segundo año de funcionamiento, pasó a ser la Sección Femenina de la recién creada UP de Colombia con sede en Tunja, situación que solo funcionó por algunos meses.

ba en una sola sede las especializaciones de la desaparecida Escuela Normal Superior y el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas[81]. De la Escuela Normal Superior de Colombia, surgieron las universidades pedagógicas: la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja, Decreto 2.655 de octubre de 1953, y la Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá, Decreto 547 de febrero de 1954.

La Universidad Pedagógica de Colombia (UPC) incorpora los institutos y dependencias de la Escuela Normal de Tunja, espacios donde se realizaban prácticas. La acogida del campo del curriculum en la UPC se orientó acorde con el impacto de las políticas nacionales e internacionales, en este sentido se describen algunas situaciones:

En la década del sesenta, se crean las facultades técnicas de Agronomía[82] e Ingeniería en 1962[83], pasa a ser multiprofesional convirtiéndose en la actual Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Además,

> "se creó el Instituto Pedagógico Industrial, en Duitama, encargado de la formación del profesorado técnico para los institutos industriales, técnicos, escuelas de artes y oficios y se creó el Instituto Pedagógico Agrícola en Paipa, destinado a la preparación del profesorado para la educación agrícola y campesina, y la escuela Normal Rural en el Valle de Tenza. En la misma forma se anexó 'el centro indígena del sol' de Sogamoso, destinado a la investigación antropológica y arqueológica del área chibcha y etnológica nacional. En la misma forma, la Escuela Normal de Varones de Tunja y el colegio de bachillerato 'Miguel Jiménez López' " (Ocampo, 1998, p. 193).

Posteriormente se crean las seccionales de Sogamoso, Duitama y Chiquinquirá, con lo cual en la década del setenta pasa a ser una universidad regional. La investigación se integra en los curriculums con los parámetros de la investigación científica[84]. Su nueva condición de universidad multiprofesional le posibilitó la creación de programas[85] principalmente en

---

81. Este instituto funcionaba de manera autónoma desde 1927.
82. Inicia con el programa Ingeniería Agronómica, aún vigente.
83. Sus primeros programas, Ingeniería de Transportes y Vías e Ingeniería Metalúrgica con sus actualizaciones, continúan vigentes.
84. Se crea el Centro Institucional de Investigaciones Científicas (CIC) (1970), luego convertido en Oficina de Investigaciones Científicas; el Centro de Investigación y Enseñanza de la Matemática (CIEM), adscrito a la división de Ciencias; posteriormente distintos centros acordes con los desarrollos de los saberes específicos.
85. En la sede Duitama se crea el programa de Auxiliares de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y de Licenciados en Educación Industrial (1971). En Tunja se crean los programas de Educación Física: expertos y/o licenciados; Economía y Administración de Empresas;

campos y niveles acordes con los desarrollos en la política educativa; estos se adscribían a departamentos de las facultades existentes[86], situación que trajo consecuencias para la tradición pedagógica y para la formación de maestros: "*El análisis del desarrollo educativo a través de esta época nos demuestra cómo la misma pedagogía en los curriculums de formación de los maestros queda reducida a un área como cualquier otra del pensum académico, conformado por asignaturas desarticuladas. Se opta por curriculums asignaturistas y se da más importancia a las especializaciones en un saber y no a un desempeño o hacer del maestro*" (Beltrán, 2004, p. 40).

En 1967 se reestructura la Facultad de Educación[87] con la creación de las secciones de psicopedagogía y filosofía; métodos audiovisuales y prácticas docentes e investigaciones y orientación. Se establecen los estudios generales durante el primer semestre como período de orientación universitaria y profesional, situación que se mantuvo hasta 1975. Se reestructuraron las prácticas docentes. Finalizando la década del sesenta, por petición del Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Superior de la UPTC aprueba que la Facultad de Ciencias de la Educación en coordinación con la Facultad de Agronomía desarrolle cursos en las áreas de administración educativa, consejería escolar y ciencias agropecuarias, dada la necesidad de contar con personal capacitado en las distintas regiones del país; era el comienzo de las labores de los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM)[88].

A comienzos de la década del setenta la Facultad de Ciencias de la Educación ofrecía los programas de biología y química; ciencias sociales y económicas; humanidades e idiomas; matemáticas y física; psicopedagogía, administración y filosofía; educación agrícola y técnica. Los títulos de licenciado fueron reorganizados de acuerdo con la modalidad de Áreas Mayores y Menores. Surge el Programa de Graduados a nivel de Magister (1973), en Orientación Escolar y Profesional (con sus actualizaciones funcionó hasta 1983), y en Historia (actualmente se ofrece, con las respectivas revisiones).

Enfermería: General, Superior. En Sogamoso los programas de Ingeniería de Minas: técnicos, auxiliares, ingenieros; Ingeniería Industrial y de Contaduría Pública. En Chiquinquirá, Tecnología Pecuaria: básico, profesional, instrumental. La Facultad de Educación conceptuaba sobre la reestructuración de los planes de estudio.

86. Ciencias de la Educación, Agronomía e Ingeniería.

87. Se crean los departamentos de matemáticas y física, biología y química, integrados a la división de Ciencias. Se crea la sección nocturna con los programas de licenciatura en ciencias sociales y economía y del de idiomas, español e inglés hacia 1969; matemáticas y física en 1970.

88. De acuerdo con las entrevistas efectuadas a los profesores Efraín Coley y Alfonso Tamayo, la UPTC había enviado previamente a un grupo de docentes a Estados Unidos para formarse en estas propuestas.

Hacia 1978 inicia el programa de licenciatura en Preescolar y Primaria. Las estructuras curriculares muestran que se ha pasado de la formación de maestros a la formación de profesores y docentes en saberes específicos.

En la década del ochenta, se siente el impacto de la Ley 80/80, se deben implementar las ULAS previstas en el Decreto 3191/80. Para responder a la visita que efectuaría el ICFES[89] ahora en sus funciones de inspección, vigilancia y asesoría, precisa el profesor Forero: "*…Todos los programas entraron en un proceso de reestructuración, para lo cual la Vicerrectoría Académica presentó y envió a todos los comités de curriculum el documento: 'Lineamientos de Orden Curricular', donde se establecía algunos referentes en torno a: la planificación universitaria, desarrollo sistemático y evaluación de un programa educacional, elementos del curriculum, modelos de evaluación curricular y tipos de evaluación. Esta reestructuración estuvo apoyada en los principios y métodos de la Tecnología Educativa, de moda por aquella época*" (Forero, 2004, p. 74). La visita se cumplió en 1984, como resultado de la reestructuración curricular, los planes de estudio redujeron el amplio número de asignaturas y la organización de cada una de ellas[90]. En 1983, de acuerdo con la política de la presidencia de la república, se crea el Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IDEAD), los primeros programas, Tecnología en Mercadeo Agropecuario y Licenciatura en Educación Básica (1987), desarrollados en distintos CREADs; uno de los desarrollos de esta modalidad estuvo en la profesionalización de maestros(as) de primaria del país. Igualmente, acorde con la política, se da auge a la creación de programas de formación posgraduada a nivel de especializaciones[91] y maestrías[92], de los cuales algunos se desarrollan en convenio. La Facultad de Ciencias de la Educación organiza su Escuela de Posgrados[93].

En la década del noventa, siguiendo los desarrollos en la normatividad y los pronunciamientos del movimiento nacional, ahora con los desarrollos de la ley 30/92 que consagra entre otros la autonomía universitaria, se gesta en la UPTC el Proyecto Universitario Institucional (PUI); se conforma el Comité permanente de Curriculum y el Comité Central de Autoevaluación y Acreditación. Esta década da cuenta del proceso modernizador y de re-

---

89. Institución con amplio poder en la vida de las universidades públicas, época en que estas instituciones no contaban con autonomía.

90. El programa de asignatura debía contener: definición, justificación, objetivos generales y específicos, contenidos por unidades, metodología, recursos o ayudas educativas, sistemas o formas de evaluación y referencias bibliográficas.

91. En finanzas, en matemáticas, en física, en metalurgia.

92. Magister en geografía, en lingüística hispana, en mercadeo y desarrollo rural.

93. Nuevos programas de especialización en Gerencia Educacional y Maestría en Docencia Universitaria en convenio con la UPN, esta última es el antecedente de la actual Maestría en Educación ofrecida como programa propio.

estructuración de la Facultad de Ciencias de la Educación, el ofrecimiento del programa Doctorado en Ciencias de la Educación en convenio con siete universidades públicas. Acorde con la política del Sistema Nacional de Calidad (SNC), en la UPTC se adelantan los procesos con los cuales logra la Acreditación Previa - Registro Calificado de los programas de licenciatura en Educación.

Igualmente, en la primera década del presente siglo, la UPTC adelanta los procesos correspondientes con miras a lograr la Acreditación de Alta Calidad o su renovación para sus programas. La Facultad de Ciencias de la Educación ofrece otros programas a nivel doctoral en: historia, geografía[94] y cultura y lenguaje. Los cuatro programas doctorales impactan los desarrollos de la investigación en la institución acorde con las exigencias del momento en este sentido. En el año 2010, la UPTC logró la Acreditación Institucional para la sede central, en Tunja.

- La Universidad Pedagógica Femenina[95] en Bogotá, surgió de la antigua Facultad de Educación para mujeres, institución uniprofesional con objetivos esencialmente pedagógicos, que se dirigía fundamentalmente a la formación científica y pedagógica del profesorado en todas las ramas y para los diversos niveles educativos. Las nuevas orientaciones dadas le posibilitó a la universidad la comunicación con organismos de cooperación técnica internacional, con el gobierno y su política educativa en las primeras décadas. En este sentido, el profesor Martínez Boom et al. (2003) manifiesta que la Universidad Pedagogía Nacional actuó como modelo de transferencia y multiplicador nacional de la tecnología instruccional.

La Universidad durante los primeros años conservó el carácter de unidad homogénea e institución piloto con régimen femenino y carácter uniprofesional. Luego, la Universidad Pedagógica con el Decreto 2.866 de 1962, pasa a ser mixta; se le adscriben diferentes programas, situación que le genera nuevos retos, entre otros la incursión en el campo investigativo a partir de ese año, en donde inicia nuevos procesos con otras instituciones educativas, principalmente con universidades, en una nueva dinámica con lo cual en las décadas posteriores se convierte en líder en el desarrollo de propuestas a nivel de posgrados en educación acompañando a distintas facultades, con programas en convenio.

El profesor Jorge Orlando Castro, en su libro *Memoria institucional y acontecer pedagógico*, resume en cuatro capítulos los procesos de transforma-

---

94. En convenio con el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, con sede en Bogotá.

95. Se creó el Instituto Etnológico Nacional con Paul Rivet. También la Escuela de Altos Estudios Sociales, y auspició también el Instituto Caro y Cuervo, en donde se forman los investigadores filólogos. Se creó el Instituto Nicolás Esguerra, un colegio de bachillerato de carácter experimental, el cual se convirtió en el centro de la práctica docente.

ción de la UPN en donde se relacionan particularmente las correspondientes al desarrollo curricular: Entre el propósito de la unidad homogénea y el proyecto de institución piloto, 1955-1968; Los nuevos derroteros: integración y experimentación, 1966-1979; Entre la reforma y la autonomía institucional 1980 -1990; la investigación como afirmación institucional: el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1962-1968); la Escuela de Graduados y su Instituto de Investigación y Experimentación Educativa (1971-1973), el ICOLPE (1968-1976), el Centro de Investigaciones CIUP y la Revista Colombiana de Educación.

Las universidades y las facultades de Educación en la región Sur Occidente

- **La Universidad de Antioquia** vio a la luz su Facultad de Educación en el año 1954, justamente en la primera mitad del siglo XX, cuando se producía lo que ya se ha señalado como la entrada del campo del curriculum en Colombia. El profesor Norbey García se refiere a estos primeros años de vida de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en particular al período de 1954 a 1969, como de "despegue y posicionamiento" cuyo énfasis estuvo puesto en "la lucha por una sana educación", haciéndose referencia a la defensa de una "*idea católica del ser humano, en la búsqueda científica de respuestas a las problemáticas de la región y en un compromiso político con la defensa de la nación y del departamento*" (Ascofade-Capítulo Antioquia-Chocó, 2010, p. 50).

Muchos años después, no se puede olvidar, hacia la década del ochenta del siglo XX, es en el seno de la Facultad de Educación de la Universidad donde surge el proyecto interuniversitario liderado por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, a través de la conformación del Grupo de Historia de Práctica Pedagógica, el cual en sus primeras producciones realiza una visión crítica del campo del curriculum de corte técnico-instrumental.

- **La Universidad del Valle** crea en 1964 la División de Humanidades y Educación, en donde se albergarían los programas de las primeras licenciaturas y programas de posgrado en educación. Esta primera época es emblemática porque de ella participa la autora Julia Mora Mora, quien hacia la década del setenta del siglo XX contribuiría a la implementación en la región del suroccidente colombiano de las teorías curriculares de corte técnico-instrumental, a través del auge de la Tecnología Educativa. En palabras del profesor Juan E. León[96], académico de esta universidad, la División de Educación envió a los profesores Josué Ángel Maya y Julia

96. Entrevista realizada al profesor Juan E. León, exprofesor de la Universidad del Valle, en el mes de diciembre de 2011 en la ciudad de Cali.

Mora Mora a realizar doctorados en curriculum en universidades norteamericanas, y de allí llegaron a producir una aplicación detallada de lo aprendido en esta división.

Hacia las décadas del ochenta y noventa, con el influjo de autores como Mario Díaz Villa, por un lado, y Humberto Quiceno, miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, por el otro, se comienzan a gestar cambios significativos en la visión amplia de la formación, de la flexibilidad curricular, considerándose el año de 1986 como significativo porque se da inicio a un proceso de reforma en la Universidad (Valencia et al., 2008).

- **La Universidad del Cauca** crea su Facultad de Ciencias de la Educación en el año 1975. En sus comienzos esta facultad estuvo imbuida en los planteamientos de la tecnología educativa para el proceso de formación de docentes. Tanto es así que disponía de laboratorios de microenseñanza, en los cuales se registraba con detalle el diseño instruccional del clásico modelo de objetivos. Además, en palabras de Elio Fabio Gutiérrez (2002) "*el proyecto fundador de nuestra facultad, en su no compromiso real, se basó simplemente en un estudio de oferta y demanda, en una somera caracterización de la educación caucana en cuanto a cobertura, nivel de escolaridad del magisterio y distribución espacial de la demanda educativa*" (p. 19). En el año 1983 se realiza una fusión interesante entre las ciencias básicas y las de la educación, y se organiza la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, hecho que se convirtió en algo "sui géneris" en el país, por la naturaleza diferente de ambos campos del conocimiento. Sólo hacia 1986 se empiezan a introducir visiones nuevas del campo del curriculum a través del diseño de programas de Licenciatura en Educación Básica con diferentes énfasis, en los cuales se adopta la propuesta curricular de Nelson López J. sobre núcleos temáticos y problemáticos, al tiempo que se fundamenta la visión curricular en autores como Stenhouse y Grundy[97].

- **La Universidad de Nariño** crea en 1962 la Facultad de Ciencias de la Educación, fundamentándose en primer lugar en los resultados de las Misiones Lebret, Currie y de la Alianza para el Progreso, las cuales afirmaban el atraso de la educación en la región. Por otro lado, es interesante verificar que esta facultad nace en el seno del Instituto Tecnológico Agrícola de la misma universidad, que como ya se ha señalado, fue una institución de diseminación de las políticas curriculares con un enfoque técnico-instrumental. Hacia la década del noventa, posterior a la promulgación de la

97. Síntesis de los planteamientos recogidos en entrevista a las profesoras Gilma Segura de Ricardo, Gladys Olano y Gloria Inés Fonseca de la Universidad del Cauca, quienes estuvieron en los albores de la Facultad de Educación de esta universidad. En ella se corrobora además que la educación a distancia fue un medio expedito para introducir la teoría curricular de corte técnico-instrumental y su diseño instruccional. Entrevista realizada el 28 de junio de 2011 en la ciudad de Popayán.

Constitución de 1991, se verifica un cambio significativo en esta facultad. La antigua Facultad de Educación había cumplido su ciclo; y el 15 de mayo de 1991 el Consejo Superior de la Universidad de Nariño mediante el Acuerdo No. 068, reestructura la Facultad de Educación dividiéndola en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas y la Facultad de Ciencias Humanas. Esta decisión se toma teniendo en cuenta que la estructura académico-administrativa de la Facultad de Educación no respondía a los requerimientos de las concepciones contemporáneas acerca de las ciencias, sus métodos y pedagogías y en la búsqueda de una mejor coordinación, dirección, planificación, ejecución y evaluación del trabajo académico.

La Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas toma a su cargo la dirección académico-administrativa de los programas de licenciaturas que en el momento tenía la Facultad de Educación (química, biología, matemáticas y física). La Facultad de Humanidades toma a su cargo la dirección académico-administrativa de los programas de licenciatura que en el momento ofrecía la Facultad de Educación (Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Inglés-Francés e Inglés-Español).

Se conserva transitoriamente el Departamento de Estudios Pedagógicos y Práctica Docente, como una unidad académico-administrativa adscrita a la vicerrectoría académica con las funciones que desempeña en el momento y con la suficiente autonomía para explorar y plantear nuevos campos de acción pedagógica y educativa que surjan de la misión a él encomendada, la cual es la del Estudio Científico de la Educación y la Pedagogía (Acuerdo 022 de febrero 7 de 1991). Y hacia 1993, se crea la nueva Facultad de Educación que está actualmente en funcionamiento, dedicada a la Educación, a la formación profesional, la de postgrado y la actualización de los educadores. El acuerdo de creación de la Facultad de Educación, prevé que la nueva unidad académica debe asumir el proceso educativo con calidad para todos los niveles, sectores de la población en su carácter formal, no formal e informal. Se encargará de atender las modalidades de educación especial, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y educación para la rehabilitación social[98].

Las universidades y las facultades de Educación en el Caribe colombiano

- **La Universidad de Cartagena**, si bien dio una pronta respuesta a lo señalado en la Ley 30/92 y Ley 115/94, solo en el año 1995 emite los lineamientos curriculares institucionales mediante el acuerdo 10 Bis,

98. Datos consultados en la página web: http/www.udenar.edu.co el día 18 de junio de 2012.

acuerdo este que ha perdurado sin modificación hasta la fecha, a pesar de las nuevas reformas o direccionamientos estatales, los cuales sí se han tenido en cuenta a nivel de las facultades, para la presentación de los programas ante el Estado y obtener el registro calificado y secuencialmente la acreditación de los mismos.

Se abre la Maestría en Educación en 2005 y se oferta el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en 2006 con la línea de formación doctoral Historia Social de la Educación en el Caribe y posteriormente Educación Superior, Curriculum, Gestión, Evaluación. En desarrollo en el campo del curriculum se tienen tres proyectos de tesis de la línea Educación Superior, Curriculum, Gestión, Evaluación: *"Colegios Mayores en Colombia: una aproximación histórica, desde las implicaciones de las Reformas educativas en los procesos de construcción curricular, Colegio Mayor de Bolívar 1945-2003*" de Marcela Margarita Jiménez Mattos, *"Tendencias del Currículo en Colombia para programas virtuales técnicos y tecnológicos"* de Gilma Mestre de Mogollón y *"La autonomía y la identidad desde el Planteamiento curricular de los programas de enfermería del Sistema Universitario Estatal del Caribe (SUE CARIBE)"* de Edna Gómez Bustamante.

- **La Universidad del Atlántico** inicia sus actividades en 1946, y la Facultad de Educación se crea por Ordenanza 47 de 1963. La institución deja a sus facultades la libertad para el diseño de sus propuestas curriculares, enfatizando en que éstas deben estar acordes con lo estipulado por el Estado. Cada facultad y, dentro de cada facultad, cada programa, organiza en forma independiente todo lo relacionado con lo curricular. Esta universidad fue la primera en adoptar el Proyecto Educativo Institucional en la región en 1999. Solo en el año 2003 se aprueban en Consejo Superior los primeros lineamientos institucionales curriculares, lo cual llevó a la unificación en la forma como se deben diseñar las propuestas curriculares en la universidad, respetando las especificidades de cada licenciatura en el caso de la Facultad de Educación.

Posteriormente se crearon las universidades del **Magdalena** 1958, de **Córdoba** 1962, del **Cesar** 1977, de **Sucre** 1977. En su conjunto, estas universidades han efectuado transformaciones en el ámbito curricular conforme con los requerimientos de la normatividad.

A partir de esta rápida mirada a lo que sucedía en las facultades de Educación de algunas universidades colombianas, y sobre la base de los testimonios de algunos de sus académicos[99], se puede corroborar clara-

99. En el desarrollo de este capítulo se contó con los testimonios de algunos académicos de las universidades colombianas, a quienes se les realizaron entrevistas durante el segundo semestre de 2011 y primer semestre de 2012, así: profesoras Gloria Inés Fonseca, Gladys Olano y Gilma Segura de Ricardo de la Universidad del Cauca; Dr. Alberto Malagón

mente que el desarrollo del campo del curriculum agenciado por los espacios de formación de docentes, vivió las mismas dos etapas descritas en este documento. Una primera época, en la cual las facultades cumplieron fielmente con las directrices del Ministerio de Educación Nacional con respecto a la introducción e implementación de la teoría curricular con un enfoque técnico-instrumental y su correspondiente diseño instruccional, y una segunda época, más propositiva y creativa, en la cual los programas de licenciatura se vieron fortalecidos por las investigaciones realizadas en los programas de posgrado, en los cuales se dio impulso a una perspectiva práctica y crítica del campo del curriculum.

Por otro lado, una especificidad colombiana tiene que ver con la relativa independencia del campo del curriculum de lo que en otros países de América Latina era la disciplina didáctica. Mientras que para algunos países, como por ejemplo Argentina, el curriculum se desprende de la didáctica, en Colombia se podría afirmar que fueron discursos y prácticas que corrieron paralelos, con muy escaso trabajo de la didáctica. Sólo cuando se inaugura el campo de la enseñanza de las ciencias (hacia el año de 1981), podría hablarse de reflexiones didácticas muy fundamentadas que riñeron con los planteamientos del diseño instruccional.

Un final abierto

En este documento se ha procurado dar cuenta con detalle de los procesos que se vivieron en la educación colombiana durante cinco décadas, en los cuales se configuró el campo del curriculum de una manera específica: por un lado, atendiendo las directrices de las agencias internacionales que a través de la estrategia de institucionalización promovieron el cumplimiento de su mandato, de manera que el Ministerio de Educación Nacional atendió expeditivamente la tarea, en el marco del concepto general de *calidad de la educación,* en un primer momento, en la educación básica y media y posteriormente en la educación superior. Por el otro lado, se mostró la activa participación de las comunidades académicas en el país, especialmente del movimiento pedagógico, las cuales respondieron de forma creativa a la crítica y proposición de alternativas a una visión reduccionista del curriculum y desplegaron posibilidades de desarrollo del campo.

Las concepciones de autonomía, la construcción de proyectos educativos institucionales e investigación, se constituyeron en posibilidades

---

de la U. del Tolima; Dr. Nelson López de la Universidad Surcolombiana; profesora Ana Barrios de la Universidad de Nariño, profesor Juan E. León de la Universidad del Valle; profesores Efraín Coley y Alfonso Tamayo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

reales de transformación, alentados por los nuevos vientos del espíritu de la Constitución de 1991.

Tanto una y otra perspectivas, persisten en el tiempo y se fueron nutriendo de nuevas concepciones que muestran con claridad el camino abierto para el enriquecimiento del campo del curriculum. En tal sentido, los programas de posgrado, y fundamentalmente los doctorados en educación del país, tienen hoy en su haber y en sus líneas de investigación infinitas vías de acceso y desarrollo a fin de situarse en el país como interlocutores propositivos de los diferentes actores del sistema educativo colombiano.

Referencias bibliográficas

Alonso Brá, M. (2007). *Reforma y post reforma, política y gestión. El espacio político administrativo contemporáneo*. Buenos Aires: PAE: Untref Virtual.

Agudelo, N. (ed.) (2008). *Boletín No. 1 Doctorado en Ciencias de la Educación*. CADE-UPTC.

Agudelo, N. (2012). *Evolución del campo del currículo en Colombia. 1970-2010. Región Centro Oriente de Colombia*. En: Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (SOLAR). XIII Congreso Solar. Cartagena.

Agudelo, N. y Ávila, F. (Octubre, 2011). *El Campo del Currículo en Colombia a partir de producciones, eventos y actores*. En Congreso de Investigación y Pedagogía II Nacional I Internacional "Perspectivas, retos y transformaciones en contextos educativos". Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Ángel, H., De Caballero, I. y Suárez, H. F. (1988). *PBI 2. Primaria Básica Integrada – Guía del profesor parcelador*. Bogotá: Educar editores.

Arias Osorio, E. (2005). *Los objetivos de los planes nacionales de desarrollo y sus resultados en el desarrollo nacional*. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas.

Aristizábal, M. (2005). Algunas reflexiones sobre la teoría curricular. *Revista Utopía, 21*. Popayán.

Aristizábal, M. (comp.) (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación. 1960-1975*. Popayán: Universidad del Cauca.

Aristizábal, M. et al. (2012). *¡Tan cerca y tan lejos!... De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*. Popayán: Universidad del Cauca.

Ascofade (2010). *El compromiso social fundador y las propuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década de las Facultades de Educación adscritas a Ascofade. Capítulo Antioquia-Chocó*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.

Beltrán Jiménez, J. (2004). *La Pedagogía a finales del siglo XX en la Facultad de Ciencias de la Educación*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain* [*Taxonomía de los objetivos educativos*: Tomo I, El dominio cognitivo]. Nueva York: David McKay & Co.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Bulgarin, O. R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa 6* (16), 55-58.

Cajiao Restrepo, F. (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Intereditores/Unidad Pedagógica Nacional.

Castro, J. (2009). *50 años Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia: Ley 27 de 1971, Ley 10 de 1973, Ley 17 de 1984, Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, Ley 87 de 1993, Ley 1151 de 2007, Ley 1188 de 2008.

Constitución Política de Colombia (1991).

De Blassi, C. (2009). *Trabajo Final de Política y Gestión del Conocimiento de la Educación*. Buenos Aires: UNTREF-PAE.

De Zubiría, J. y De Zubiría, M. (1989). *Fundamentos de pedagogía conceptual: Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janes.

Díaz-Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5* (2). Consultado en: http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Díaz-Barriga, A. (2009). *Ensayo sobre la problemática curricular* (5ª Ed.). México: Editorial Trillas.

Díaz Villa, M. (1993a). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

Díaz Villa, M. (ed.) (1993b). *Basil Bernstein, la construcción social del discurso pedagógico* (2ª ed.). Colombia: El Griot.

Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.

Díaz Villa, M. (2003). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. No 2. Bogotá: ICFES-MEN.

Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Elliot, J. (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Echeverri, J. A. (1998). Editorial. *Revista Educación y Pedagogía 19-20*, 11-12.

Escudero, J.M. (1984). Tendencias actuales en la investigación educativa. En Escudero y otros, *Análisis de la enseñanza en ciclo inicial*. Proyecto CYCIT 3584/83.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.

Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

Forero, G. (2004). *La gestión rectoral y la cotidianidad en la UPTC 1970-2000. Estudio histórico crítico.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Forero, F. y Pardo, A. (1999). *Mejorar la docencia universitaria*. Tomo II. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Franco de Machado, C. (1988). *Pensar y actuar. Un enfoque curricular para la educación integral*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Feuerstein, R. (1983). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores.

Goyes, I. y Uscátegui, M. (1994). *Elementos teóricos del currículo universitario para la modernidad*. San Juan de Pasto: UPN-U. Mariana.

Goyes, I. y Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. San Juan de Pasto: Ediciones Unariño.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Gutiérrez, E.F. y Perafán, L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán: Universidad del Cauca.

Iafrancesco, G. (1999). *La gestión curricular: problemática y perspectiva*. Bogotá: Editorial Libros & Libros.

Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A*

propósito de los estándares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lago De Vergara, D.; López Ruiz, E.; Municio Fernández, P., Ospina Duque, R. y Vergara Lago, G. (2012). *La calidad en la Educación Superior. ¿Un reto o una utopía?* Cartagena: ALPHA Editores.

Lago De Vergara, D.; López Ruiz, E.; Municio Fernández, P. y Ospina Duque, R. (2011). *¿Cómo encender el fuego del conocimiento? Nuevas formas de aprendizaje capacidades y competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

López Jiménez, N. E. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior. Hacia la integración del saber*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Universidad Surcolombiana. Bogotá: Editorial Presencia Ltda.

López Jiménez, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

López Jiménez, N. y otros (1989). *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. ICFES, Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas" – Colciencias. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.

Machado, F. A. y otros (1994). La Reforma Educativa una revolución científica. *Revista Educación y Cultura, 33*. FECODE.

Malagón, L. A. (2008a). *Currículo y pertinencia en la Educación Superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Malagón, L. A. (2008b). *Educación Superior e interacción curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez Boom, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Nogueira, R. (2004). *Las administraciones públicas paralelas y la construcción de capacidades institucionales: La gestión por proyectos y las unidades ejecutoras*. Buenos Aires.

Martínez, A.; Noruega, C.E; Castro, J.O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Anthropos Editorial.

Mager F., R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, California: Fearon Publishers.

Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. (Serie Epistemología, Historia y Didáctica de la Matemática. Número 1). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Matemáticas y Estadística.

Mora, J. (1981). *Características curriculares de programas de educación primaria en Colombia: Análisis descriptivo y comparativo*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Educación, Departamento de Administración y Planeación Educacional.

Mora, J. (2001a). *Módulo Procesos Curriculares*. Cali: Vicerrectoría Académica, Dirección de Educación Desescolarizada.

Mora, J. (2001b). *Modulo Evaluación Educativa*. Cali: Vicerrectoría Académica, Dirección de Educación Desescolarizada.

Ministerio de Educación Nacional (1985). *Programas curriculares 4° Grado Educación Básica*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, Organización de Estados Americanos y Colciencias (1978). *Transferencia de tecnología educativa en Colombia*. Bogotá: Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas" COLCIENCIAS.

Navas Ríos, M.E. (comp.) (2012). *Evolución del campo del currículo en Colombia Región Caribe 1970-2010*. Cartagena: Alpha Editores.

Ocampo, J. F. (Diciembre, 1990). Hacia una nueva revolución educativa en Colombia. *Revista Educación y Cultura, 25*. "Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores". Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE.

Ocampo López, J. (1998). Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana, 1*, 183-197.

Orozco, L. E. y Romero, L.E. (1991). *La formación de recurso humano para ciencia y tecnología en Colombia*. Bogotá: Textos/ MDU, Universidad de los Andes.

Parra, S., Orozco, L. y Serna, H. (1988). *Elementos para un diagnóstico de la educación superior, ¿La Universidad a la deriva?*. Bogotá: Tercer Mundo-Universidad de los Andes.

Pereira Vivas, A. (1988). *Capacitación y actualización de directivos docentes de básica secundaria sobre Renovación Curricular*. Cali: Imprenta Departamental.

Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Colección: Investigación y Enseñanza. Serie: Fundamentos No. 4. España: Diada.

Presidencia de la República: Decreto 080 de 1974, Decreto 1419 de 1978, Decreto 088 de 1976, Decreto 080 de 1980, Decreto 2746 de 1980, Decreto1002 de 1984, Decreto 230 de 2002, Decretos 2230, 2231, 2232 y 2233 de 2003, Decreto 2566 de 2003, Decreto 1599 de 2005, Decreto 2170 de 2005, Decreto 1295 de 2010.

Rodríguez Rodríguez, R. (1988). *Teoría y práctica del diseño curricular*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1999). *Aprendizaje y curriculum. Didáctica socio cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.

Saúl, A. M. (2002). *Paulo Freire y la formación de los educadores: Múltiples miradas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Valencia, S. y otros (2008). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Cali: Universidad del Valle.

Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zubieta, L. y González, O. L. (1984). *El maestro y la calidad de la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores, Anthropos.

Zuluaga, O.L., Echeverri, A., Martínez, A. y otros (2003). *Pedagogía y epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CAPÍTULO 5

Hechos sobresalientes del proceso de adopción conceptual y práctico del curriculum en el sistema educativo costarricense durante el siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI

Rodrigo Campos Hernández[1]
Rafael A. Espinoza Pizarro[2]

A manera de introducción

El desarrollo curricular en la educación pública costarricense se define como un espacio en el que confluyen diversas teorías, marcos que fundamentan políticas educativas, presupuestos para la configuración de los componentes del curriculum e innovaciones organizativas y estructurales que hacen que se configure un concepto de curriculum con un enfoque político, cultural e ideológico, que con algunas modificaciones, sigue estando vigente aún en nuestros días.

El objetivo básico de este artículo es enmarcar el desarrollo y la evolución del concepto de curriculum dentro del sistema educativo costarricense mediante el establecimiento de sus características históricas en que se configura.

Para la investigación y comprensión del desarrollo del concepto se ha procedido de la siguiente manera:

1) Se hace un breve recorrido histórico por las políticas educativas costarricenses formuladas por el Ministerio de Educación Pública desde 1950 hasta el año 2013. Para ello, se toma en consideración el discurso educativo contenido en los planes nacionales de desarrollo de los diferentes gobiernos y las memorias e informes de los ministros de educación ante la Asamblea Legislativa de Costa Rica.
2) Se analizan las políticas educativas de dichos años y tratamos de determinar cómo se concretan las grandes líneas de política educativa en un

---

1. Universidad Nacional, Consultor Curricular.
2. Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica.

concepto de curriculum que expresa específicas formas de organizar el hecho educativo.

3) El estudio se completa con consultas a informantes clave que fueron funcionarios del Departamento de Curriculum del Ministerio de Educación Pública desde su creación en el año 1970.

Para valorar la aparición, discusión y comprensión del concepto de curriculum dentro del sistema educativo y la academia costarricenses, es necesario tener una visión de algunos hechos históricos vinculados con el desarrollo de las distintas políticas de gobierno que han estado vigentes en la sociedad costarricense y que evidencian la centralidad de la educación como mecanismo de progreso y ascenso social así como de control y hegemonía, que también permite delinear el concepto de curriculum adoptado, en tanto expresión de una determinada política cultural que, como se decía antes, logra calar en el ideario costarricense hasta la actualidad y que evidentemente se ha concretado en un concepto y una práctica curricular predominante que se niega a abrir paso a nuevas corrientes de innovación, pese a los esfuerzos que en esta dirección se han desarrollado. A continuación, un contexto breve histórico-situacional.

1. Algunos breves antecedentes históricos

Una vez alcanzada la independencia de Costa Rica, en 1821, los gobernantes de turno se dieron a la tarea de reorganizar, bajo los principios del liberalismo y del positivismo de la época, la naciente sociedad costarricense. Uno de los pilares fundamentales de estas acciones fue el sistema educativo. De esta manera, se impulsarán a lo largo del siglo XIX un conjunto de acciones político-institucionales cuyo objetivo no será otro que refundar el sistema educativo en todos y cada uno de sus órdenes para consolidar una sociedad con grados de instrucción cada vez más complejos y pertinentes para atender los nuevos retos del desarrollo y del crecimiento económicos, según las demandas de los modelos de desarrollo que se impulsarán durante esos años.

No es que no haya habido instancias educativas antes de esa fecha, sino que los esfuerzos que en adelante se van a llevar a cabo, estarán dirigidos a imprimirle cierta racionalidad que permitiera conformar un verdadero sistema de instrucción pública funcional y adecuada a la fundación de la nueva República, bajo la dirección de un sistema económico oligárquico-liberal basado en la exportación de productos agrícolas que vinculara a la naciente economía capitalista con las principales corrientes del mercado de la época.

Poco a poco, se van introduciendo ciertas reformas medulares en educación primaria, secundaria, universitaria y técnica para dotar a la sociedad de los cuadros políticos necesarios para conducir al Estado, como también de la mano de obra calificada que atendiera las nuevas demandas del mercado.

De esta manera, durante el período que corre de 1821 a 1869 se van a implementar una serie de acciones de suma importancia. Entre ellas resaltan: la fundación de escuelas primarias tuteladas por las municipalidades, la creación de la primera institución de segunda enseñanza, el Colegio de San Luis Gonzaga (1869) y la promulgación del Reglamento Orgánico del Consejo de Instrucción Pública, bajo el cual se declara que la enseñanza primaria es gratuita, obligatoria y costeada por el Estado.

Con estas acciones y bajo los principios de uniformidad, obligatoriedad, gratuidad y laicidad de marcada influencia liberal, se pone en marcha la primera Reforma Educativa del país, con el objetivo de ir conformando una ciudadanía de carácter republicano, contribuyendo, además con la configuración de una institucionalidad educativa bajo un modelo descentralizado de gestión que favoreciera, de alguna manera, al mejoramiento paulatino de los ciudadanos, pese a la férrea oposición que interpuso la Iglesia católica romana en su proceso de desarrollo, expansión y asimilación.

Es de importancia resaltar que, junto con los pronunciamientos anteriores, durante los años 1825, 1828, 1831 y 1832, se siguieron promulgando otras leyes, decretos y reglamentos de carácter constitucional que manifestaron un marcado interés en la solidificación del aparato educativo bajo la ética liberal de la época. Pero, no es sino hasta la promulgación de la Segunda Carta Fundamental de 1844, que se le asigna al Estado el carácter garante del derecho a la educación de los ciudadanos de la naciente República y, con la Constitución en 1847, que se consolida el sistema educativo al crearse la Cartera de Instrucción Pública y la de asegurarse la uniformidad de la educación para las personas de ambos sexos.

No obstante, es durante el gobierno de Bernardo Soto Alfaro (1886-1889), y bajo la dirección de su Secretario de Instrucción Pública, Mauro Fernández Acuña (1843-1905), que se pone en marcha la segunda gran reforma educativa en el siglo XIX, de tal suerte que el 12 de agosto de 1885 se decreta la Ley Fundamental de Instrucción Pública y la Ley General de Educación Común, el 6 de febrero del año siguiente.

Entre los aspectos de esta nueva legislación, se pueden mencionar, por su importancia, los siguientes:

a) La centralización del sistema educativo. Según los legisladores de la época, bajo el modelo de gestión municipal, el sistema educativo se encontraba estancado, lo cual hacía urgente que el Estado, bajo un modelo centralizado de administración asumiera las tareas necesarias

para hacer de la educación el motor del progreso social que requería la Nación.

b) La reforma de la educación primaria y secundaria. Se decreta que tanto la educación primaria como la secundaria deberían ser intervenidas con reformas integrales para dar sustento a la educación superior.

Esta medida permitió la creación de nuevas instituciones de educación secundaria en el país, tales como: el Liceo de Costa Rica, el Instituto de Alajuela, ambas en 1887 y el Colegio Superior de Señoritas, en 1888.

En opinión de Fischel (1990):

> "Durante los años 1885-1889, el Gobierno delinea con precisión las pautas de cambio para todo el complejo educacional (...) se emiten con increíble rapidez y sistematicidad una gran cantidad de disposiciones que buscan organizar la educación parvularia, media, normal, de adultos, técnica y superior. Las leyes educativas responden a un articulado y coherente plan de transformación global, cuyo norte está dado por la consigna de organizar la enseñanza de abajo hacia arriba" (pp. 114-115, subrayados en el original).

En términos de organización interna, la reforma de Fernández permitiría: a) La homogeneización de las prácticas y métodos didácticos y docentes en todos los centros de enseñanza de acuerdo con su nivel académico; b) el mejoramiento de la infraestructura, los recursos humanos y metodológicos propios de cada nivel de escolarización; y c) en cuanto a los aspectos específicamente curriculares, sobresale la puesta en práctica de nuevos enfoques importados de Europa apoyados en las ideas de pedagogos como Pestalozzi, Froëbel y Herbart, a través de los cuales se formula una propuesta curricular que gira alrededor de las ciencias, la técnica y como complemento la educación física, ética y estética.

La visión del reformador Fernández era diseñar un plan de estudios que permitiera un proceso formativo gradual y simultáneo de desarrollo moral, intelectual, físico y didácticamente positivista; pero también graduado y dosificado que pudiera imprimirle a la educación costarricense de la época un cierto carácter de unidad y continuidad a lo largo de las distintas etapas, aboliendo de esta manera el modelo de escuela unitaria que había estado vigente hasta la fecha.

Es así como bajo la nueva Ley General de Educación Común se pone en práctica la enseñanza de carácter laico, excluyendo de los planes de estudio las asignaturas de carácter religioso, y en su lugar ofrecer un programa de estudios, para niños y niñas, que incluyera asignaturas pertinentes con los nuevos fundamentos filosófico-pedagógicos del nuevo diseño curricular

adoptado, como lo eran las de agricultura, economía doméstica, preparación ciudadana, educación cívica y enseñanza del sistema métrico decimal.

En el caso de la educación secundaria, el amplio estudio que desarrolla Fischel y que hemos venido citando, muestra que hasta la Reforma Educativa predominaba una fuerte influencia escolástica, clásica y elitista. No obstante, a partir de la reforma de Mauro Fernández, se introducen importantes cambios curriculares reorientando el plan de estudios hacia asignaturas de carácter científico-técnico con un fuerte enfoque centrado en la formación cívica y humanística, según los principios filosóficos de la Ilustración. En todo caso, el plan de estudios debía coincidir con la formación de una persona útil, democrática y justa al servicio de la sociedad.

En este orden de ideas, sobresale el hecho de la formación de las mujeres, al crearse el Colegio Superior de Señoritas, bajo el principio de la importancia de que las jóvenes debían integrarse rápidamente a la solución de los problemas sociales y económicos de la época.

La Reforma Educativa del siglo XIX cierra su ciclo bajo un modelo curricular que, discursiva y operativamente, debió ser capaz de formar hombres y mujeres para la vida, mediante una propuesta de estudios que hiciera de la educación un instrumento capaz de ser el motor del progreso de la sociedad y adecuado a las necesidades y condiciones socioeconómicas de la época.

Durante los primeros treinta años del siglo XX se da inicio a lo que podríamos denominar la segunda fase del proceso de construcción simbólica y cultural de la hegemonía de los grupos dominantes. Ésta se caracterizará por una cierta radicalización de los sectores populares, provocada, en el plano interno, por las contradicciones propias del modelo de desarrollo agro-exportador y, en el plano externo, por la creciente influencia de los Estados Unidos en la región centroamericana.

Este contexto dará paso a la conformación de una nueva intelectualidad anti-hegemónica y contestataria, acuerpada bajo un proyecto político destinado a cuestionar, desarticular y reformar el proyecto político de las élites dominantes, siendo, casualmente, la prensa y la educación, las armas ideológicas y materiales más empleadas por estos grupos nacientes.

A partir de 1900 van a proliferar en el país centros de estudios, bibliotecas populares, escuelas nocturnas y periódicos de orientación socialista, aunque la tendencia era reformar la educación primaria.

Sin embargo, es muy importante aclarar que tanto en la revisión documental de los diferentes acervos académicos, como en las entrevistas con historiadores educativos costarricenses, se concuerda en que durante los períodos históricos citados, no se emplea en el discurso educativo el concepto *curriculum*, tal como lo entendemos hoy en día, sino que se destaca el concepto de *plan de estudio*.

El plan de estudio se comprende como un conjunto de materias, disciplinas o asignaturas que un sujeto cognoscente debe atender para que responda a determinados fines y visiones del sistema educativo costarricense. Por supuesto, si pensamos que curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural, acá podemos ver cómo el Estado tiene una injerencia en la organización de las prácticas culturales y políticas según las demandas de la época en que se vivía.

Esto se hereda hasta el momento actual donde el Ministerio de Educación (MEP) es el ente administrativo que ejerce el poder de los cambios y reformas educativas en aprobación del sistema legislativo del país en lo que se refiere a leyes y reglamentos. De este modo encontramos un paralelismo entre el desarrollo económico y el desarrollo educativo y el tipo de Estado costarricense históricamente asumido. En este sentido, el Estado como Estado educador, muestra una organización del sistema educativo costarricense a través del Ministerio de Educación Pública, y las manifestaciones del curriculum se circunscriben al desarrollo de planes y programas educativos del MEP, según lo demuestran los anuarios, revistas y memorias presentadas ante la Asamblea Legislativa.

2. El Ministerio de Educación Pública como órgano rector de la planificación y diseño del curriculum

El Artículo 77 de la Constitución Política de Costa Rica indica que: "*La educación pública será organizada como proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria*". Para llevar a cabo este precepto constitucional, se designa al Ministerio de Educación Pública (MEP) como el órgano adscrito al poder ejecutivo, encargado de velar por mantener una educación de alta calidad en todo el territorio nacional (MEP, 2007).

De esta manera es como en el año 1971 por decreto ejecutivo se funda el Departamento de Curriculum del Ministerio de Educación en Costa Rica. El objetivo fue dar unidad al asesoramiento y a la asistencia técnica del curriculum en la totalidad del desarrollo del proceso educativo. Su principal misión era elaborar para su debida consideración por parte del Consejo Superior de Educación, programas de enseñanza, planes de estudio y textos escolares. Además, tenía como metas el preparar guías didácticas, cuadernos de trabajo y otros instrumentos pedagógicos, a fin de coadyuvar a mejorar la eficiencia de la enseñanza.

Encontramos un paralelismo entre el desarrollo económico y el desarrollo educativo y la forma de Estado históricamente asumida. En este sentido, el Estado, como una entidad educadora, muestra su organización a través de la centralidad del Ministerio de Educación Pública, y las manifestaciones del

curriculum se circunscriben al desarrollo de planes y programa del MEP como única entidad autorizada para la realización, aprobación y regulación de iniciativas formativas. De esta manera, el curriculum se visualiza como un componente que genera y muestra un alto nivel de regulación, en el marco de una estructura de alta centralización por parte del gobierno de Costa Rica.

El MEP norma el conjunto de las prácticas del sistema y de las escuelas dentro del desarrollo curricular. Esa característica del modelo de gestión, establece un significativo nivel de presión sobre el conjunto de los actores sociales que intervienen en el desarrollo del curriculum oficial costarricense: directores, docentes, tomadores de decisiones.

En el caso de las escuelas, dicha presión se observa en el cumplimiento de las normas, en la generación de los reportes correspondientes, o en la generada por la trasgresión de los encuadres para el caso de los directores que pretenden innovar. Es decir que toda innovación curricular debe pasar en primera instancia por las autoridades del MEP, pues es la única entidad autorizada para promoverlas o vetarlas, evaluarlas y certificarlas. Como ejemplo, están las pruebas de bachillerato que se aplican para evaluar los conocimientos en áreas como matemática, ciencias (física, química, o biología), español, segunda lengua (inglés o francés), estudios sociales y educación ciudadana al finalizar el último año de la educación secundaria para garantizar la calidad de la educación. Estos exámenes son un requisito para obtener el título de bachillerato y para ingresar a cualquier universidad, tanto pública como privada, en Costa Rica (MEP, 1988).

De este modo el Estado, a través del MEP, demanda una serie de controles de auditoría y desempeño que implican un conjunto de procesos curriculares y que parecen muy difíciles de cumplir por parte de los directores, en las situaciones por las cuales se desarrollan los centros educativos.

El enfoque técnico-instrumental-racionalista del curriculum, basado en el positivismo de la norma, es el discurso que se observa con predominancia en el sistema educativo costarricense a través de su historia. Este sistema se ha caracterizado por el alto grado de regulación y la alta burocratización de los procesos de gestión curricular. Es preciso observar que la cultura de la legalidad, en el sentido del cumplimiento de la norma, está bastante más instalada que en otros países de la región (Estado de La Nación, 2009).

3. Subsistema de curriculum y prácticas educativas

El modelo de gestión y organización de las instituciones educativas costarricenses, como se puede ver en este ensayo, postula un alto grado de intervención de la estructura política sobre el curriculum. Las regulaciones, los sistemas de evaluación y acreditación y los dispositivos de auditoría,

tienen gran impacto sobre la vida cotidiana de las instituciones educativas. Aunque como contrapartida de esa intervención, se encuentran algunas condiciones de "normalidad mínima", como regularidades y condiciones de funcionamiento, sólidamente instaladas (asistencia, horarios, organización para el funcionamiento, becas y otros) (MEP, 2010).

Se observa un fuerte acento puesto en los objetivos del sistema, en materia de transmisión de valores, y ese discurso parece tener gran penetración y consenso social. Muchos de estos elementos aparecen plasmados en las áreas transversales del curriculum.

La modalidad centralizada y de alta regulación implementada, parece tener mayor capacidad de tensionar el sistema hacia la igualdad que hacia la mejora de la calidad, en el sentido de que la "estandarización" de normas y procesos puede limitar la creatividad y la capacidad de innovación de las escuelas costarricenses.

Resulta interesante que el sistema educativo de Costa Rica muestre un importante grado de madurez institucional, con una organización asentada y mecanismos institucionales de larga tradición que ha sido abordado a través de este ensayo.

La organización curricular parece responder al modelo que propone en 1949 W. Ralph Tyler en su libro *Principios básicos de currículo e instrucción* y sobre el cual se edifican la mayoría, si no todos, los sistemas educativos de la región.

Dicho modelo parece apto para el desarrollo de estrategias centralizadas y la búsqueda de objetivos cuantitativos. En tal sentido, parecería que muchos de los objetivos, en materia de tasas de escolarización, tienen un grado de avance suficiente dentro de las políticas educativas. No obstante, cuando de cualidades de trata, este modelo parece mostrar dificultades para el desarrollo de objetivos de este tipo. La homogenización, estandarización y la organización, parecen ocupar un lugar más importante que la flexibilización, la autonomía y la innovación curricular.

El escenario político muestra un momento particularmente complejo para el país en materia educativa, ya que se han dificultado las posibilidades de construcción de consensos y de realización de reformas estructurales al sistema educativo que sean pertinentes a las demandas del contexto actual, pese a los intentos que se han venido realizando y que se han puesto de manifiesto con el largo proceso de "relanzamiento de la educación".

En la revisión de las memorias y los planes de estudio de los diferentes gobiernos es que encontramos de manera explícita el desarrollo del curriculum. De tal suerte, que en las memorias de los años que van de 1950 a 1970 se documentan las enseñanzas mínimas que deben ser impartidas por los distintos programas de estudio de las asignaturas vigentes. Dichas enseñanzas se organizan a partir de los siguientes elementos:

a) Objetivos generales de los ciclos de estudio, referidos a los objetivos cognitivos de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes niveles.
b) Objetivos específicos propios a alcanzar en concordancia con los contenidos del ciclo.
c) Bloques de contenidos temáticos por ciclo, que incluye conceptos, hechos, valores, normas y actitudes.
d) Orientaciones didácticas y metodológicas.
e) Criterios y orientaciones para la evaluación.

Un simple vistazo es suficiente para darse cuenta de cómo el paradigma técnico-racionalista ha logrado entronizarse como arquetipo exclusivo del desarrollo curricular en el sistema educativo costarricense, cuya manifestación más evidente son los planes de estudio.

El concepto de planes y programas junto con la expansión cuantitativa del sistema educativo, son el común denominador en los discursos educativos presentados en los informes y memorias de los años 1950, 1960, 1970 y 1980. Veamos por ejemplo el discurso que presenta el ministro de Educación Joaquín Vargas Méndez por el año 1962:

> "Con el objeto de hacer una realidad del precepto constitucional que determina la obligatoriedad de la enseñanza primaria, tomamos todas las medidas del caso a efecto de abrir tantas escuelas como fuera posible en aquellas localidades que, aunque apartadas o de difícil acceso, la comunidad nos ofreciera prestar la máxima colaboración... Designé una comisión de maestros costarricenses y funcionarios del Ministerio para que revisara los planes y los programas que están en vigencia para ese nivel" (MEP, 1962, p. 9).

De igual manera, encontramos que el concepto de didáctica emerge a partir de los años cincuenta. Por ejemplo, en la memoria presentada en 1960 hay un apartado donde hallamos la siguiente intervención del ministro de turno, que se refiere a la didáctica como:

> "...un elemento importante; se orientó a los profesores en el mejor desarrollo de los programas de estudio en su especialidad, que son los programas vigentes de 1951. Con este motivo se preparan nuevas ediciones enriquecidas con guías metodológicas elaboradas por el supervisor de cada especialidad, en las siguientes asignaturas: castellano, estudios sociales y matemáticas".

En esta secuencia de memorias del MEP, ya en 1973 aparece el concepto de curriculum en los respectivos programas de estudio, y lo conceptualizan de la siguiente manera:

> "Se entiende curriculum en los presentes programas de estudio como el conjunto de experiencias que el educando adquiere a través de su educación formal. A estas experiencias se integran, en forma intencionada y organizada, las vividas en el medio extraescolar. Todas ellas conducen al educando al logro del objetivo común, cual es la formación para la vida dentro de una sociedad cambiante" (MEP, 1973, p. 163).

Más adelante, en la Memoria del Plan de Desarrollo Educativo de 1973, encontramos no solo una ratificación de este concepto, sino que su máxima concreción está en el plan de estudios:

> "Así concebido el curriculum, si se procede a sintetizarlo, enmarcarlo e interpretarlo, planeándolo alrededor de los conocimientos y adquisiciones logradas por el hombre dentro de su mundo y del crecimiento biológico-cultural del educando, tendremos el plan de estudios como la guía que describe por dónde y por cuánto tiempo se debe pasar por un camino del saber para alcanzar los objetivos y llegar a la meta" (MEP, 1973, p. 163).

El plan de estudios será, pues, una síntesis en que se enmarque el curriculum, y se espera que los educandos, al recorrerlo, logren los objetivos que la educación propone.

Puede verse cómo la metáfora *"camino del saber para llegar a la meta"*, manifiesta el sentido y propósito del curriculum como corazón del discurso y de las prácticas formativas que han caracterizado al sistema educativo costarricense. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública, el *plan de estudios* cumple las siguientes funciones:

a) Selecciona algunos conocimientos que el hombre tiene sobre su mundo y los agrupa alrededor de grandes áreas del saber llamadas tradicionalmente disciplinas o asignaturas.
b) Sirve de guía para la elaboración de los objetivos más generales de cada área o asignatura dentro del contexto cultural y socioeconómico del país o región.
c) Sirve de guía para la redacción de los programas de cada área o de cada asignatura.
d) Señala la importancia y la relación de cada una de las áreas o asignaturas dentro del curriculum.
e) Indica el tiempo cronológico para cada una de las áreas o asignaturas dentro del curriculum en años, meses, semanas, horas.
f) Muestra el tipo de coordinación y correlación que deben existir entre las distintas asignaturas o áreas.
g) Indica el equilibrio cuantitativo y el desarrollo integral del alumno a través del curriculum.

h) Gradúa la cantidad de asignaturas o áreas que deberán existir entre las distintas asignaturas o áreas (MEP, 1973, p. 164).

Durante las décadas que corren a partir de 1980 hasta la fecha, la situación no cambia sustancialmente en lo que al discurso y la práctica curricular se refiere. Los planes de estudio siguen siendo el eje en torno al cual se moviliza el diseño y desarrollo curricular, y el MEP el ente exclusivo al que le corresponde su organización, planificación y aprobación irrestricta. No obstante, se formulan y realizan algunos ajustes paradigmáticos en la relación Estado-Educación-Desarrollo de suma importancia, para ir configurando un modelo educativo que tuviera la capacidad de dar respuesta a los nuevos retos que el proceso de globalización, la revolución científico-tecnológica y la reinserción de Costa Rica a las nuevas dinámicas del mercado internacional le imponen en materia curricular al sistema educativo nacional.

Por ejemplo, en la Memoria de 1979, se afirma que a partir del inicio del nuevo año académico de 1980 se pondrá en práctica el proceso de desconcentración administrativo del sistema educativo, siendo central en este proceso la "adecuación curricular" con la cual se presentarán a la comunidad nacional nuevos programas de estudio más adecuados a las distintas regiones educativas del país, tomando en consideración las particularidades económicas, sociales, culturales y productivas de cada una de las siete zonas creadas.

Textualmente se afirma: *"(...) esta actividad de revisión y ajuste de programas de enseñanza formará parte de todo el proceso de transformación del curriculum, cuyos resultados se pondrán en evidencia a partir de marzo de 1981. Simultáneamente el Ministerio estimulará y promoverá estudios, investigaciones y esfuerzos tendientes a conseguir una primera adecuación curricular en la institución y en el aula"* (MEP, 1979, p. 8).

Más adelante se menciona que la clave de tal adecuación consistirá en el reforzamiento de la educación de adultos y la educación no formal mediante la concesión del título de Técnico Medio. Es decir que todo el proceso de adecuación gira en torno al impulso de la educación técnica con una clara vocación hacia la formación para el empleo en las localidades predefinidas en el proceso de desconcentración. En cuanto a los lineamientos que justifican esta propuesta, se recurre al Artículo 17 de la Ley Fundamental de Educación, donde se menciona:

> "La enseñanza técnica se ofrecerá a quienes desearen hacer carreras de naturaleza vocacional o profesional de grado medio para ingresar a las cuales se requiere haber terminado la escuela primaria o una parte de la secundaria. La duración de dichas carreras y los respectivos planes de estudio serán establecidos por el Consejo Superior de Educación de acuerdo con las necesidades del país y con las características peculiares

de las profesiones u oficios. Se ofrecerán, además de la enseñanza técnica a que se refiere el párrafo anterior, a juicio del Consejo Superior de Educación, programas especiales de aprendizaje (...) El plan de estudios comprenderá tres tipos de cursos y actividades: Cursos Generales; Cursos Vocacionales; y Actividades de valor social, ético y estético"[3].

Dentro de este conjunto de reformas y adecuaciones paulatinas que van reconfigurando el sistema educativo costarricense a las nuevas demandas internacionales, sobresalen, además del Plan de Regionalización de la Educación de la Administración de Rodrigo Carazo Odio (1978-1982), la Política Curricular de la administración de Luis Alberto Monge Álvarez (1982-1986). Sin entrar a detallar cada una de ellas, para lo cual se puede consultar la obra de María Eugenia Dengo (1995, capítulo 3), lo esencial de estas reformas estriba en que por medio de la educación se empieza a redefinir la lógica de la relación entre el Estado y la Sociedad como respuesta al agotamiento del modelo de desarrollo y para enfrentar la crisis económica de la década de los ochenta, pasando de un Estado paternalista benefactor a un Estado facilitador y potenciador de la organización y participación populares bajo el discurso de la educación como motor del desarrollo humano y mejoramiento de la calidad de vida, principalmente de los sectores más necesitados y afectados por la crisis.

En materia curricular, se impulsó su concreción bajo los principios del constructivismo y de la educación permanente enfatizándose en seis aspectos básicos: los valores, la educación para la vivencia democrática, la educación ecológica, científica y tecnológica, las oportunidades educativas y culturales, la eficiencia y racionalización de los recursos. El objetivo a alcanzar, en el mediano plazo, fue el mejoramiento de la calidad de educación general básica en cuanto a infraestructura, desarrollo profesional del magisterio, recursos didácticos y la descentralización del sistema mediante la regionalización de la prestación del servicio.

Las subsiguientes administraciones de Oscar Arias Sánchez (1986-1990) y de Rafael Ángel Calderón Fournier (1990-1994), se concentraron en ampliar y profundizar las medidas anteriores dando un fuerte impulso a la incorporación de la informática educativa, las lenguas extranjeras –inglés y francés– en la educación primaria, la creación de colegios científicos, la adopción de controles de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y la incorporación de un marcado enfoque gerencial en la administración educativa.

Sin embargo, no es sino hasta la administración del presidente José María Figueres Olsen (1994-1998) que se logra definir una política de

3. http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/leyfundamental-285200810525.pdf, consultado el 9 de enero de 2013.

Estado en materia educativa; ya que las propuestas educativas anteriores dependían exclusivamente del proyecto político del partido en el poder, por lo cual no es de extrañar que cada cuatro años, el sistema educativo, su administración y evidentemente el diseño y desarrollo de los planes de estudio cambiaran sustancialmente de acuerdo con los lineamientos generales contenidos en los planes de desarrollo que cada administración pretendió llevar a la práctica.

En efecto:

> "Mediante el acuerdo Nº CS-82-94 del Consejo Superior de Educación, con fecha 08 de noviembre del año 1994, se aprueba la política educativa que rige el sistema educativo costarricense, denominada 'Política Educativa Hacia el Siglo XXI'. *Esta política educativa concebida con una visión de largo plazo*, tiene como propósito lograr un desarrollo integral de los recursos humanos competitivos, preparados para acometer con éxito los retos que imponía el nuevo orden mundial de la globalización, en el nuevo milenio. Esta política educativa considera el marco jurídico en el que se propone, la política social imperante y con un enfoque de ética del desarrollo"[4].

En adelante, la política educativa ha procurado establecer las bases para capacitar a los recursos humanos, elevar la competitividad y la productividad nacionales con el propósito de integrar exitosamente al país a las nuevas corrientes del comercio mundial bajo el esquema de la sostenibilidad. De esta manera, la educación, bajo una visión humanista, racionalista y constructivista, deberá asegurar la sostenibilidad ecológica, la de los recursos humanos, el desarrollo social y del crecimiento económico y la gobernabilidad.

Es en este sentido que, tanto en el Plan Nacional de Desarrollo "Francisco J. Orlich" como en el texto de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, se establece que la educación deberá concebirse como un instrumento fundamental y prioritario de la acción social del Estado, cuya meta deberá ser la erradicación de las desigualdades, la dotación de oportunidades para el conjunto de la sociedad y la sostenibilidad.

Las subsiguientes administraciones de Miguel Ángel Rodríguez Echeverría (1998-2002), Abel Pacheco De La Espriella (2002-2006), Oscar Arias Sánchez (2006-2010) y la actual de Laura Chinchilla Miranda (2010-2014) van a seguir los lineamientos fundamentales de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, inaugurando en todas ellas lo que podríamos llamar el período de Relanzamiento de la Educación, ya que en todas

---

4. http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/costarica/federal/educacion/pnd-2003-2015.pdf, recuperado el 10 de enero de 2013.

estas administraciones se establecen medidas que han buscado profundizar, mejorar, cambiar o enriquecer las líneas básicas con que aquélla fue definida en el período 94-98, con la intención de adecuar la oferta curricular a las nuevas demandas y a los cambios vertiginosos que ha supuesto la reinserción de nuestra economía al mercado mundial mediante los Tratados de Libre Comercio, las convenciones internacionales y la ineludible y constante expansión tecnológica.

Por ejemplo, durante el período 1998-2002, el proceso de relanzamiento de la educación se formula en los siguientes términos:

> "Relanzar la educación costarricense con equidad social, significa convertirla en el eje prioritario de la agenda social del país, en el marco de la propuesta del plan nacional de desarrollo y del plan social 'Vida Nueva', que tiene como propósito el combate a la pobreza, la reducción de las brechas entre las instituciones educativas ubicadas en las zonas rurales y las de la zona urbana. En este planteamiento de relanzar la educación costarricense se asume la construcción de una visión de país que permita eliminar las desigualdades para tener una sola Costa Rica; para ello se han definido áreas estratégicas de trabajo, en las cuales se hace uso de la capacidad instalada del MEP, un uso eficiente de los recursos y la canalización de posibles recursos externos"[5].

El plan denominado solidaridad para los grupos llamados marginales, se convierte en un proyecto político, donde lo educativo se asume como un motor importante para el desarrollo. De este modo, este plan representa un compromiso formal para apoyar a los grupos más necesitados, mediante la focalización de la inversión social. En este proyecto se han contemplado tanto políticas como programas sociales dirigidos exclusivamente a apoyar a las personas y familias en situación de pobreza destinando, al menos, el 10% del presupuesto de la República a programas de educación, salud, protección a la infancia y al adulto mayor y el enfoque de género en las políticas públicas, entre otras.

Durante la administración de los años 2002-2006, el marco del Plan de Acción de la Educación para Todos sirvió para legitimar el proceso de relanzamiento educativo. Este plan tuvo como objetivo general:

> "(...) mejorar las condiciones de vida de las y los habitantes de Costa Rica, mediante la consecución de las mejores condiciones de equidad, solidaridad e integración social, para lo cual se harán los mejores esfuerzos y se procurará la mayor efectividad en la inversión del Estado

5. http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/costarica/federal/educacion/pnd-2003- 2015.pdf, recuperado el 10 de enero de 2013.

en la prestación eficiente de los servicios sociales, incluida la educación de alta calidad y cobertura"[6].

Este plan se traduce en la implementación de estrategias gubernamentales para combatir la pobreza mediante líneas estratégicas de acceso al conocimiento, el cual tiene como objetivo fundamental establecer *"(...) la educación como derecho fundamental de la persona y como instrumento para la lucha contra la pobreza y la generación de oportunidades"*[7].

Este plan se divide en tres áreas principales: "a. Oportunidades educativas: acceso, permanencia y éxito", "b. Formación integral de la persona: equilibrio entre lo cognoscitivo, lo emocional y lo ambiental", y "c. Mejoramiento de la gestión del MEP: eficiencia y transparencia" (*ibid.*)

El plan incorpora al curriculum escolar la enseñanza de valores y de los principios del desarrollo sostenible. Del mismo modo, permite el desarrollo de competencias para el trabajo, tales como el manejo del inglés, informática, habilidades y conocimientos técnicos.

En la segunda administración de Arias Sánchez, este proceso se definió en los siguientes términos:

> "La presente Administración realiza un esfuerzo sostenido de mejoramiento de las condiciones del sistema educativo costarricense, que se inicia con la constatación de sus principales problemas y retos, así como con la determinación de los cursos de solución plasmados en los compromisos específicos del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 para el Sector Educativo. El Plan Nacional de Desarrollo Jorge Manuel Dengo, establece un sector educativo ofreciendo una educación de calidad en todos los niveles de enseñanza, que responda a los intereses y necesidades de las personas, en un ambiente democrático y de oportunidades, donde se concilien los intereses personales y sociales, dando el mayor esfuerzo en aras del desarrollo del país, para el logro de una mejor calidad de vida. Para ello se hace necesaria la implementación de un modelo educativo pertinente y relevante para enfrentar los retos de la sociedad costarricense, principalmente el desarrollo humano y el derecho a una educación de excelencia que garantice la inclusión y el éxito del estudiante, reduciendo la desigualdad de oportunidades educativas"[8].

---

6. http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/costarica/federal/educacion/pnd-2003-2015.pdf, recuperado el 11 de enero de 2013

7. http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/costarica/federal/educacion/pnd-2003-2015.pdf, recuperado el 11 de enero de 2013.

8. http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/Costa_Rica_Plan_de_Accion.pdf, recuperado el 10 de enero de 2013.

Según el plan de desarrollo educativo de la administración Arias, se busca establecer un modelo curricular que fortalezca la calidad y la pertinencia de la educación, para la creación de las capacidades humanas necesarias para competir e integrarnos a la economía global a base de productividad, ingenio, conocimiento y destreza. Dentro de las líneas estratégicas encontramos:

- Introducir soluciones innovadoras y pertinentes para atender a los excluidos y a los que ingresan al sistema educativo, para que permanezcan dentro de éste, con éxito y calidad.
- Aumentar la cobertura en la educación preescolar del 69% al 78%; reducir la deserción interanual en primaria del 3,4% al 2,9%; reducir la deserción interanual en secundaria del 12,5% al 10,5%.
- Aumentar el porcentaje de estudiantes que completan la educación primaria del 93,9% al 96,2%; y una vez alcanzado el financiamiento equivalente al 8% del PIB, hacer posible que ninguna persona de 17 años o menos esté fuera del sistema educativo.
- Realizar una reforma educativa de carácter integral que permita que la población estudiantil adquiera y desarrolle el conocimiento, la sensibilidad y las competencias ética, estéticas y ciudadanas necesarias para una vida buena y plena.
- Fortalecer el aprendizaje para la protección y convivencia en armonía con la naturaleza, comprendiendo el carácter de interdependencia, sostenibilidad y respeto a toda forma de vida.
- Introducir una gestión administrativa flexible y fluida que permita optimizar los procesos que apoyan el modelo curricular vigente[9].

Finalmente, durante la presente administración, Laura Chinchilla Miranda (2010-2014), nuevamente se hace énfasis en el desarrollo de nuevos programas de estudio para primaria en matemática, mientras que en el caso de la secundaria, las novedades vendrán en los programas de Educación para la Vida Cotidiana y Educación para la Afectividad y Sexualidad. Se pone énfasis en la parte cuantitativa al expresar el MEP en los principales medios de comunicación masiva del país que el curso lectivo del 2013 será de 200 días y que los estudiantes estrenarán nuevos programas el 6 de febrero cuando dé incio del curso lectivo.

En Matemáticas, se implementó una metodología más práctica, mientras que en el caso de Educación para la Vida Cotidiana se incluyeron temas considerados de más utilidad, como los primeros auxilios y las finanzas. El nuevo programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad aborda temas de relaciones interpersonales, placer e identidad personal, entre otros.

---

9. http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/Costa_Rica_Plan_de_Accion.pdf, recuperado el 10 de enero de 2013.

En el caso de la capacitación, la noticia informa que el Ministerio de Educación Pública (MEP) capacitó a miles de los docentes a cargo de estas materias, en noviembre y diciembre de 2012. Así podemos ver la función del MEP no ha cambiado desde la época de los años 1950.

4. Reflexiones finales en torno a la adopción del concepto de curriculum en el sistema educativo costarricense

En el análisis presentado en este artículo relacionado con la adopción y evolución del concepto curriculum, se nota en los discursos educativos cómo implícita y explícitamente desde la fundación de la república y la adopción de la democracia como sistema político de gobierno, los gobernantes en Costa Rica institucionalizan la educación como un instrumento mediante el cual el Estado costarricense asegura el progreso y desarrollo económico de la nación. Así, la planificación y desarrollo de planes y programas educativos en los diferentes niveles de la educación, fue la tónica para el desarrollo del curriculum como instrumento de administración y tutelaje de la educación.

Los discursos denotan una adopción fuerte en el concepto de planes y programas de estudio con un fuerte acento en el contenido y los objetivos de aprendizaje. De este modo se sigue un modelo técnico-racional.

Desde la fundación del departamento de curriculum del MEP en 1971, se trata de institucionalizar en forma más sistemática sobre el curriculum, un espacio de producción científica basado en el desarrollo de planes y programas. Desde esa fecha hasta la actualidad es rica la producción de programas educativos propuestos para que sean desarrollados por los docentes costarricenses en todas las disciplinas y áreas del saber que van desde la formación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación técnica, educación de estética y ciudadanía, programas para la vida cotidiana y desarrollo de la educación sexual.

Así, se cumple uno de los objetivos del departamento de esa época, que fue dar unidad al asesoramiento y a la asistencia técnica del curriculum en la totalidad del desarrollo del proceso educativo, y así cumplir su principal misión que era elaborar para su debida consideración por parte del Consejo Superior de Educación, programas de enseñanza, planes de estudio y textos escolares.

Finalmente, luego del análisis realizado en torno al tema, podemos llegar a establecer las siguientes conclusiones preliminares, esto por cuanto a la hora de finalizar este documento, la actual administración de la presidenta Laura Chinchilla (2010-2014) y su ministro de Educación Leonardo Garnier, están enfrentado una serie de críticas, por parte de los sectores más conservadores, tanto de la Iglesia católica romana como de la Alianza

Evangélica, por la inclusión, dentro del curriculum oficial, de un amplio programa para la Educación para la afectividad y sexualidad integral, inscrito en el marco de la formación ética, estética y ciudadana, como propuesta oficial que debería gobernar las acciones pedagógicas y curriculares de esta administración.

Sin entrar en amplios detalles, los sectores más conservadores del cristianismo costarricense manifiestan una férrea oposición a la presentación y discusión en las aulas de escuelas y colegios de temas vinculados a las diversidades sexuales, al empleo de medios anticonceptivos como opciones para detener el flagelo de la pandemia del VIH y la gran ola de embarazos no deseados que afecta a una buena cantidad de jóvenes de la educación secundaria y las opciones que presenta la fecundación in vitro para aquellas parejas que no pueden procrear naturalmente.

En todo caso, los grandes lineamientos de la política educativa y curricular, pese al discurso del relanzamiento de la educación, no van a variar sustancialmente, apelándose en lo fundamental a la formación para la empleabilidad de acuerdo con las exigencias de la economía transnacionalizada que impone la globalización. Pero existe un conjunto de situaciones de carácter político, social y cultural que están incidiendo en el sistema educativo que no vamos a desarrollar en este momento, que nos lleva a pensar que a pesar de las buenas intenciones por diversificar e introducir algunas variaciones paradigmáticas en los "nuevos" planes de estudio, se sigue manteniendo lo que ha sido una tónica común: la formación de mano de obra de carácter técnico altamente calificada que pueda responder a las demandas de las grandes transnacionales que ya existen en el país desde finales de los años 1980, siendo INTEL el ejemplo más contundente.

De esta manera, entonces, cerramos nuestro aporte afirmando:

1) El curriculum no es una concesión que se hace desde el poder, sino la expresión cultural de una contradicción de fuerzas sociales, políticas, ideológicas y económicas, que resulta del juego del poder que se lleva a cabo en el seno de los grupos que detentan el poder y los mecanismos jurídicos y materiales para llevarlo a la práctica, mediante la inversión en recursos financieros, humanos y tecnológicos, amparados en instrumentaciones justificadas, por una intelectualidad tecnocrática, que usa los fundamentos de la pedagogía con el objetivo de dar validez científica y racional a las formas y mecanismos con que se administra la conducta humana.
2) Este proceso de administración no tiene otro objetivo que orientar y conducir las opciones y posibilidades de acción de los sujetos dentro de los estrechos límites impuestos por la institucionalidad con el afán

de mantener y reproducir las relaciones de poder vigentes, según las demandas que imponga el mercado en la evolución del capitalismo.

3) De esta manera, el curriculum contribuye a la racionalidad de la expresión de la conducta individual y colectiva mediante un conjunto complejo de ritos, mecanismos y prácticas de otras agencias de socialización que se ubican en un ámbito diferente al de la escolarización, pero que complementan la normativización de la conducta, principalmente en períodos de crisis, ingobernabilidad y pérdida de sentido del valor de la organización y la participación en contra de las situaciones que las personas consideran atentatorias de sus derechos e identidades.
4) Sin embargo, la paradoja del curriculum es que a la vez que se manifiesta como pieza principal del juego político, busca despolitizar las prácticas contestatarias diluyéndolas mediante artificios y promesas ligadas al bienestar, el placer y a una cultura de la indiferencia o del oscurantismo fundamentalista, mediante la influencia tácita o abierta, por demás permitida y estimulada por discursos conservadores de carácter religioso, ético y moral.
5) Finalmente, de esta manera, el premio o el éxito que se puede lograr no está en la aprehensión de los contenidos disciplinares, sino en la posibilidad de la aceptación, dentro de la ciudadanía exitosa y triunfante, según las demandas del mercado, o en su defecto, la marginalidad o exclusión de esos espacios del exitoso mundo del mercado y sus placeres.
6) Esperamos, de esta manera, haber contribuido en algún sentido a aclarar las complejidades, dilemas y contradicciones a que se enfrenta la Costa Rica del siglo XXI frente a los retos que le impone un contexto global lleno de incertidumbres que requieren de las prácticas educativas para ser justificadas sin profundas alteraciones en las formas tradicionales en que se ha ejercido el orden, el consenso y la legitimidad.

Referencias bibliográficas

Amy Ross, A. (2013). Curso lectivo del 2013 será de 200 días: Estudiantes estrenarán nuevos programas el 6 de febrero. *La Nación*, 4 de enero, El País, 5A.

Dengo, M. (1995). *La educación costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial UNED.

Fichel, V.A. (1990). *Consenso y represión*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.

Fichel, V.A. (1990b). Desenvolvimiento estatal y cambio educativo (1821-1988). En V.J. Murillo (comp.) *Historia de Costa Rica en el Siglo XX*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.

Ministerio de Educación Pública (1950). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1960). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1962). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1973). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1979). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1988). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (2007). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (2010). Memoria del Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Planificación Nacional (1994). Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998. San José, Costa Rica. MIDEPLAN.

Ministerio de Planificación Nacional (1998). Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. San José, Costa Rica. MIDEPLAN.

Ministerio de Planificación Nacional (2002). Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. San José, Costa Rica. MIDEPLAN.

Pérez Rafael A. (2012). Ex Director Departamento de Curriculum, Ministerio de Educación Pública, 1970. Entrevista personal.

Proyecto Estado de la Nación. Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible: séptimo informe 2000. San José, Costa Rica.

Rojas Bolaños, M. (1979). *Lucha social y guerra civil en Costa Rica: 1940-1948*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.

CAPÍTULO 6

El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile

Abraham Magendzo
Mirtha Abraham
Sonia Lavín

Presentación

El campo curricular se ha construido como un saber multidisciplinario donde convergen disciplinas y dimensiones diversas, que han aportado diferentes miradas en su constitución (Díaz-Barriga, 2003). Los aportes de la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología y la pedagogía, en tanto disciplinas de las ciencias sociales y humanas, involucradas en el estudio de los fenómenos educativos han posibilitado abrir el debate y generar conocimiento, con el objeto de ir configurando planteamientos teóricos y prácticos que enriquecen el desarrollo de este campo. "*Asimismo, el campo del curriculum atraviesa por un conjunto de tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos*" (Díaz-Barriga, 2003, p. 1).

Desde nuestra perspectiva, el campo del curriculum se mueve en distintos ámbitos estrechamente vinculados entre sí. Entre ellos, se pueden mencionar: el teórico, que da cuenta de la reflexión sobre el sentido del curriculum y se interroga acerca de sus fines, aportando a la construcción de nuevos saberes; el político, que involucra la definición de un proyecto de sociedad y de educación, conjuntamente con la toma de decisiones en torno a los lineamientos y mecanismos de ejecución de planes y programas de estudio; el técnico-profesional, que implica el diseño de modelos y propuestas a ser implementadas en las escuelas; y el ámbito de la intervención de la práctica educativa, donde se reinterpretan los conocimientos y se desarrollan acciones relacionadas con la implementación de los diseños elaborados (Abraham, 2004).

El presente trabajo incorpora transversalmente estos ámbitos del curriculum en su reflexión y centra su análisis primordialmente en las *reformas curriculares* que se han desarrollado en el sistema educacional chileno des-

de la década de los sesenta. La opción por centrarse en las reformas está vinculada al hecho de que éstas han sido diseñadas y ejecutadas desde el Estado y han constituido el eje del debate curricular en nuestro país. En consecuencia, el campo curricular, en tanto producción teórica, independiente de dichas reformas, ha tenido un escaso desarrollo.

Para la realización de este trabajo investigativo se consultó y analizó material documental de cada período y producciones teóricas de algunos investigadores y académicos; además se realizaron entrevistas a actores claves, que se han destacado por ser protagonistas de cada una de las reformas curriculares implementadas en el país.

Nuestra concepción de curriculum

En la actualidad es posible constatar la coexistencia de distintas maneras de conceptualizar el curriculum. Desde aquellas que lo homologan al plan de estudios o a la malla curricular de una institución educativa, hasta quienes lo visualizan como un conjunto de experiencias de aprendizaje que obtiene el alumno en el espacio escolar. Desde esta visión, muchas veces se ha reducido su diseño a la planificación técnica de objetivos, a la determinación de un conjunto de asignaturas, al listado de temas o a situaciones de aprendizaje, sin dar cuenta de la complejidad política, ideológica y pedagógica que supone el quehacer curricular (Abraham, 1993).

Desde nuestra perspectiva, toda construcción curricular implica una postura epistemológica, ideológica y política, en tanto se requiere tomar decisiones acerca de los saberes que han de seleccionarse y su estructuración; los conceptos implicados en un campo de conocimiento, sus relaciones y permanente construcción; los modos en que éstos se encuentran organizados, etc.

> "En este sentido, planteamos que el curriculum determina los conocimientos impartidos, pero también las formas de conocer. Es decir, a través de él se enseña a leer la realidad de una determinada manera, puesto que al contener un conjunto de propósitos, una cierta selección de contenidos, una propuesta sobre determinados métodos de enseñanza, y ciertas actividades de aprendizaje, se está expresando una manera de organizar la realidad" (Abraham, 2004, p. 1).

En el mismo sentido, sostenemos que "*en el proceso de selección se está determinando el tipo de información, los sistemas de lenguaje, de símbolos y significados que se intenta que los alumnos adquieran, y, por ende, se está prefigurando un tipo de persona que se desea formar. Al hacer esto se está ejerciendo poder*" (Magendzo, 1991, p. 115).

> "Si el curriculum involucra una representación de saberes, que de manera explícita se expresan en una malla curricular y en planes y programas de estudio, también el curriculum está conformado por las visiones de mundo representadas en la producción y selección del conocimiento, por los silencios y mensajes ideológicos que moldean la forma y el contenido escolar y por aquellos saberes construidos por profesores y alumnos en el espacio del aula. A esas representaciones de intereses, a esos discursos que inciden en la experiencia educativa y a esos valores, actitudes y mensajes implícitos que se viven cotidianamente en el ámbito educativo, Jackson los denominó el curriculum oculto" (Abraham, 2004, p. 2).

> "Más aun, la disposición del espacio escolar, las regulaciones que gobiernan la vida interna de la escuela, las diversas actividades que se organizan en ella, las normas, códigos de obediencia y disciplina, los sistemas de recompensas y castigos... configuran lo que podríamos denominar la cultura de la escuela o el curriculum oculto de la escuela, en el que se adoptan determinados mecanismos de comunicación conscientes o inconscientes, están saturados de interrelaciones personales que conllevan el uso y la negociación del poder" (Magendzo, 1991, p. 116).

Desde esta perspectiva, resulta importante plantear que las decisiones curriculares no son neutras ni ingenuas, sino que involucran decisiones políticas y también enfoques teóricos, en tanto representan visiones e intereses que, desde nuestro punto de vista, son necesarios de develar y poner en debate, especialmente en la actualidad, en que los movimientos estudiantiles y docentes de nuestro país buscan mayor participación en las decisiones acerca de cómo se están educando y formando los alumnos y alumnas en la escuela. En efecto, hoy se discute acerca de la calidad de la educación, pero esta no solo implica mejor infraestructura, nuevos recursos y capacitación docente, sino que también supone preguntarse acerca de qué se está enseñando y cómo se está enseñando, qué conocimientos, habilidades, competencias y valores se están fomentando y cuál es el nivel de participación que han de tener los actores educativos en función de la sociedad que se aspira construir.

Desde otra mirada, es importante destacar que el curriculum es parte de una comunidad, no es solo la enseñanza de conocimientos, sino que se relaciona con las experiencias de quienes van a educarse, de los fines, los sueños y el significado que la educación tiene para ellos. Es decir, el curriculum cubre no solo los conocimientos, sino que también las experiencias de la convivencia cultural diferente. Se concibe como una interacción entre las experiencias que traen los alumnos y sus familias y el conocimiento socialmente validado (Soto, 2011)[1].

---

1. Entrevista a Viola Soto, septiembre, 2011.

El campo curricular en Chile

Durante muchos años en Chile fue un lugar común asociar el concepto de curriculum al de plan de estudios. Por ende, la discusión versaba fundamentalmente en torno a los diseños curriculares pensados desde las políticas educativas e implementadas mediante reformas curriculares, más que en producciones teóricas generadas desde ámbitos públicos o privados independientes del Estado. Además la influencia de la tecnología educativa en los años sesenta y setenta y expresada en los planteamientos de Tyler (1979), Taba (1974), Bloom (1971), Mager (1973, 1981), Gagné (1975, 1983) y otros, coparon la discusión en el ámbito nacional. Esto es, los modelos curriculares y diseños instruccionales aplicados al aula propuestos por autores principalmente norteamericanos, fueron traducidos e impulsados por distintos actores del pensamiento curricular chileno, logrando un consenso en la comunidad educativa. Es así como, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) –institución dependiente del Ministerio de Educación– y también en las universidades, se promovió dicha corriente y se elaboraron materiales para los profesores, que contenían diseños curriculares operacionalizables.

Pese a ello, un esfuerzo destacable en materia de construcción teórica del campo curricular en Chile se llevó a cabo en la década de los ochenta, a partir de la creación de la Asociación Chilena del Curriculum Educacional (ACHCE, 1982) y del contacto que tuvieron algunos de sus investigadores con la literatura europea, estadounidense, canadiense y latinoamericana vigente. La Asociación fue un hito que convocó a docentes, especialistas e investigadores del curriculum y constituyó un espacio de debates e intercambio de ideas sobre educación y democracia, en un momento en que el país se encontraba en plena dictadura cívico-militar (1973-1990). La Asociación pretendió imprimir al curriculum una mirada política democrática, en el fondo había una pretensión de pensar el curriculum, dejando de lado el aspecto instrumental y entenderlo como construcción social (Pinto, 2011)[2].

La etapa de mayor desarrollo de la ACHCE fue entre 1982 y 1990 y tuvo gran influencia a nivel universitario, cuyos académicos difundieron posturas provenientes de las perspectivas teóricas críticas y participaron en la organización y desarrollo de encuentros y congresos, donde se debatió sobre el curriculum y su rol en la sociedad chilena. Los principales temas de discusión de la Asociación se refirieron a la pertinencia cultural del curriculum en una sociedad democrática; a la comprensión de la escuela como un espacio cultural y social; a la defensa de los derechos humanos;

2. Entrevista a Rolando Pinto, octubre de 2011.

y el rol profesional docente, en un intento por rescatar al docente como profesional y no como funcionario (Pinto, 2011)[3].

Asimismo, se tuvo la oportunidad de realizar innovaciones pedagógicas. Es así como el modelo de educación centrado en la persona (Fauré, 1973) y su expresión en el curriculum personalizado constituyó una propuesta eje de la ACHCE, la cual se implementó en algunas instituciones educacionales de nivel básico y medio del país. La ACHCE cumplió inicialmente el rol de agrupar a todos los especialistas en curriculum de la época, buscó crear un centro de reflexión donde tuvieran la posibilidad de plantear críticas al modelo, dado que no existía otro espacio permisible en el país. Sin embargo, al instalarse los gobiernos de la Concertación de los Partidos por la Democracia, la Asociación comienza a debilitarse, en tanto la mayor parte de los especialistas que la conformaban pasaron a ocupar cargos en el gobierno (Pinto, 2011)[4].

En efecto, a partir de 1990 las tareas de reconstrucción democrática del país dificultaron sostener la Asociación, puesto que muchos de sus participantes volvieron a ocupar responsabilidades en sus Universidades y otros se incorporaron al gobierno democrático que se iniciaba, de manera que la ACHCE fue perdiendo fuerza hasta prácticamente extinguirse. El desafío de los gobiernos de la Concertación era de grandes magnitudes y las políticas educativas y curriculares se centraron en los ejes de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Si bien se realizaron algunos estudios e investigaciones, que aportaron a la toma de decisiones, el gobierno democrático que asumió en 1990 centró su mayor esfuerzo en la creación de un marco curricular, y posteriormente, los gobiernos de la misma coalición política que lo sucedieron, se preocuparon de la elaboración de nuevos programas de estudio de educación básica y media. Por su parte, las universidades y centros académicos no desarrollaron una producción teórica significativa, sino que mayoritariamente se volcaron a elaborar e implementar nuevas propuestas curriculares en sus instituciones de educación superior y a desarrollar asesorías curriculares en escuelas primarias y secundarias.

Entre las iniciativas valiosas de esta época, cabe destacar, desde el ámbito del Colegio de Profesores (gremio magisterial), el surgimiento del llamado "Movimiento Pedagógico", el que convoca a profesores de todo el país a debatir temas pedagógicos, entre ellos, aspectos curriculares. El movimiento organiza congresos, encuentros e instancias de capacitación a los profesores, pero por situaciones internas y cambios en su dirección no

3. Ibid.

4. Ibid.

logra consolidarse en el tiempo. En opinión de Pinto (2011)[5], no se termina por comprender que el problema curricular no radicaba en contar con más o menos horas, sino de entender que el curriculum puede ser transformador de la cultura.

Respecto de la producción teórica del curriculum es dable reconocer que ha habido esfuerzos de algunos investigadores por aportar a su desarrollo, conceptualizándolo como un espacio político y cultural, con connotaciones sociales e ideológicas que tiene implicancias en la práctica educativa. Entre ellos, encontramos los trabajos de Viola Soto (1976, 1995); Abraham Magendzo (1986, 1999, 2008); Cristian Cox (1987, 2003, 2006); Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990); Iván Núñez (1990); Manuel Silva (2000); Donatila Ferrada (2001); Jacqueline Gysling (2003) y Rolando Pinto (2008); entre otros.

Respecto de la naturaleza de estos aportes, rescatamos algunas conceptualizaciones que surgen de las entrevistas realizadas a especialistas, en el contexto de este trabajo. A propósito del campo curricular, Manuel Silva (2011)[6] considera que desde el ámbito epistemológico, el campo curricular instala sistemas de saberes, que constituyen esquemas de referencia para la comprensión de la realidad a partir de los cuales se seleccionan contenidos, a la vez que lo concibe como un campo práctico, que dialoga con el contexto sociocultural y que se encuentra influido por distintos grupos que presionan por incorporar contenidos al interior del curriculum (iglesias, partidos políticos, sindicatos, asociaciones científicas, la masonería, entre otros).

Pinto (2011)[7] no adhiere a la concepción de *"campo curricular"* y fundamenta su postura en los siguientes términos:

> "Yo no uso la terminología de campo, prefiero el concepto de 'espacio curricular' porque allí confluyen elementos diversos. En cuanto espacio o territorio lo veo centrado en la capacidad de negociación que tienen los distintos actores que participan en el quehacer educativo. La primera relación que hay que poner en cuestión es la relación vertical y hasta qué punto somos capaces de construir en ese territorio curricular presencias protagónicas de todos los que participan de la acción educativa. Los espacios curriculares son espacios de negociación cultural, espacios de construcción, espacios sociales, espacios de sentido, espacios de orientación. 'Campo', en cambio, es una noción bourdiana, estructuralista,

5. Ibid.
6. Entrevista a Manuel Silva, octubre de 2011.
7. Ibid.

a pesar de que yo mismo uso las categorías de Bourdieu, pero desde un punto de vista hermenéutico...".

El espacio curricular, a su entender, es más comprensivo que un esquema de funcionamiento sistémico.

A modo de síntesis de este apartado, es posible puntualizar que, pese a los esfuerzos de algunos grupos de académicos de universidades, estudiantes de pedagogía y profesores de aula, el *campo curricular*, en tanto producción teórica y práctica propia, con espacios de autonomía, tiene un desarrollo exiguo en el país; en primer lugar, no ha sido un concepto usualmente utilizado entre los educadores y tampoco se ha desarrollado de manera sostenida en el tiempo. El pensamiento curricular chileno ha estado más bien dominado por lo instrumental, por la traducción del marco curricular en planificaciones, en regulaciones curriculares y por opciones pragmáticas destinadas a desarrollar propuestas curriculares en distintos espacios educativos. Pero, no ha habido una preocupación significativa y mayoritaria por preguntarse acerca de la mirada epistemológica del curriculum y producir debates y documentos en torno a ello.

Las reformas curriculares en Chile

Conforme a lo anteriormente expuesto, se puede afirmar entonces que en Chile el curriculum ha tenido su máxima expresión en las reformas curriculares que se han implementado en distintos períodos históricos, tanto en la educación básica (primaria) como en la educación media (secundaria). En consecuencia, este trabajo se centrará en las propuestas curriculares de esos niveles, por cuanto además tienen un carácter centralizado y han sido conducidas por el Estado. No se considera el curriculum de la formación de profesores que se imparte en las universidades e institutos profesionales, ya que es diversa, en tanto estas instituciones son entidades autónomas, no reguladas y, por ende, cuentan con una gran diversidad de curriculums y propuestas formativas, difíciles de analizar en su totalidad.

Conforme a este foco, es posible advertir que en el marco de las políticas educacionales chilenas se han producido, desde la década de los sesenta, tres grandes cambios curriculares que han impactado al sistema educacional en su conjunto y especialmente a la educación de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Estos cambios se han expresado en reformas curriculares implementadas en tres períodos históricos: en el año 1965, durante el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva; en el año 1981, con el régimen cívico-militar de Augusto Pinochet; y a partir de 1990, durante los cuatro gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. En este último período se impulsó una transformación curricular que fue sufriendo algunos

ajustes durante los veinte años de gobierno, manteniendo, no obstante, sus principios básicos.

Cabe señalar que en períodos históricos previos, se prepararon estudios y proyectos que no arribaron a cambios curriculares, pero que cimentaron el camino para las reformas o pusieron sobre la mesa de debate temas educativos de interés nacional. Es el caso del gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964), que inspirado en el Planeamiento Integral de la Educación, realizó diagnósticos y propuestas que no finalizaron en modificaciones curriculares, pero cuyos documentos sirvieron de base a la siguiente administración política, que diseñó e implementó la reforma educativa de 1965.

Así lo plantea Iván Núñez (1990), quien ubica el año 1961 como el inicio para la preparación de *"las bases generales para el planeamiento de la educación chilena en todos sus aspectos: técnico-pedagógico, administrativo, presupuestario y legal"* (Decreto N° 1.653, de 22 de marzo de 1961). El autor agrega que en junio de ese año se elevó un informe que contenía una descripción de las necesidades educativas del país y de la capacidad del sistema para satisfacerlas, se describe el déficit educativo y sus causas, se formulan los grandes objetivos para una política educacional futura y se hacen sugerencias para una política de acción inmediata destinada a abordar dos grandes problemas: el analfabetismo y la insuficiencia de la enseñanza profesional (Núñez, 1990). El Informe fue puesto en conocimiento del Consejo Nacional de Educación, quien acordó llevarlo a las distintas instituciones que ellos representaban, pero ello demoró más de lo previsto. *"La concepción de planeamiento adoptada, involucraba que el trabajo técnico de programación tenía que apoyarse y complementarse con adecuadas formas de consulta a los diversos sectores nacionales sobre las necesidades y aspiraciones educacionales y sobre la orientación que había de asumir el sistema educativo"* (Núñez, 1990, p. 39).

En una Conferencia Intergubernamental convocada por UNESCO, OEA, CEPAL y otros organismos que se realizó en Santiago en marzo de 1962, se estudió los mecanismos para integrar el planeamiento educacional con el planeamiento económico y social, dando lugar a la "Declaración de Santiago de Chile". Como respuesta a las recomendaciones de esta reunión, el gobierno designó una Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena, dependiente de los Ministerios de Educación y Hacienda. Tal comisión formó comités de expertos y grupos de trabajo para distintos temas, como capacitación docente, materiales de enseñanza, revisión de planes y programas de estudio, entre otros (Núñez, 1990). Toda la documentación producida no alcanzó a plasmarse en cambios curriculares, puesto que, entre otras cosas, las tensiones producidas al interior de las distintas instituciones consultadas demoraron en llegar a acuerdos y sobrevino el cambio de gobierno. No obstante, tal material constituyó una fuente importante de referencia para la reforma que se llevaría a cabo en 1965.

Por su parte, en los años 1970 a 1973 durante el gobierno de la Unidad Popular, encabezado por Salvador Allende, se prepararon propuestas que tampoco alcanzaron a cristalizar en cambios curriculares, pues se truncaron con el golpe de Estado de septiembre de 1973, pero que sin embargo pusieron en cuestión las bases mismas de la educación y de la formación de los ciudadanos del presente y del futuro. En efecto, este gobierno inspirado en concepciones socialistas del desarrollo social, económico y político puso en marcha *"…una política de 'democratización' que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en el rumbo que tomaría la educación dentro de los procesos de cambios iniciado en Chile en 1970"* (Núñez, 1990, p. 145). Dicha política se expresó en un proyecto denominado Escuela Nacional Unificada (ENU), que comprometía cambios significativos en el curriculum de la educación preescolar, básica y media, pero que no logró plasmarse en la realidad, dada la fuerte oposición que enfrentó, especialmente de los sectores más conservadores de la sociedad.

Una primera revisión a los períodos que serán objeto de este estudio (1965, 1981 y 1996) muestra que los cambios curriculares formaron parte de reformas educativas globales del sistema educativo, que afectaron a la educación básica (1° a 8° año básico) y a la educación media (1° a 4° año medio). Dichos cambios estuvieron inspirados en las ideas filosóficas, ideológicas, socioeconómicas y políticas de los gobiernos; en las corrientes teóricas de corte pedagógico, social y psicológico que prevalecen en un momento dado; y en la participación de los distintos actores en contextos específicos.

A partir de estas consideraciones, el presente trabajo se ha organizado en función de tres grandes dimensiones de análisis:

1) Pensamiento filosófico, ideológico, económico y político de las reformas educativas y curriculares.
2) Concepciones teóricas del curriculum.
3) Principales voces en el diseño e implementación de las propuestas curriculares.

Para efectos de este trabajo se profundizará mayormente en la reforma de los años noventa, dada la cantidad y calidad del material con que se cuenta y porque quienes realizamos este trabajo participamos del debate curricular de ese momento[8].

8. Más aun, se puede señalar que Abraham Magendzo colaboró con la Unidad de Curriculum del Ministerio de Educación, diseñando propuestas curriculares referidas especialmente a los objetivos fundamentales transversales.

Pensamiento filosófico, ideológico, económico y político de las reformas educativas y curriculares

Esta dimensión hace referencia a principios, ideas y bases filosóficas e ideológicas, así como a teorías socioeconómicas que sustenta el grupo político que ejerce el gobierno y que han servido de base para elaborar y poner en marcha cambios curriculares específicos.

En este sentido, se puede afirmar que las reformas curriculares diseñadas y desarrolladas en los últimos cuarenta años han constituido intentos de quienes detentan el poder político y económico por dar respuesta a las problemáticas de orden social, económico y político de la sociedad chilena. Si bien los diferentes diagnósticos y diseños curriculares han sido dirigidos por los grupos gobernantes, no podemos invisibilizar a diferentes grupos de la sociedad civil quienes, en algunos casos, han expresado resistencias a las modificaciones curriculares implantadas y, en otros, han presentado sus propias propuestas.

Asimismo, podemos observar que en la experiencia de nuestro país se transitó por diferentes modelos curriculares, según los fundamentos ideológicos, los contextos políticos o los lineamientos económicos que prevalecieron en diferentes etapas y momentos históricos. Desde la década de los sesenta a la actualidad, los gobiernos fueron muy disímiles y dejaron entrever sus posiciones conforme a la doctrina que sostenían o el planteamiento político que subyacía en ellos. No obstante, también se puede afirmar que en las tres reformas curriculares analizadas encontramos aspectos comunes y de continuidad, que tienen su base de sustentación en el modelo de desarrollo que fue adoptando el país desde la década de los sesenta y en la influencia que ejercieron organismos internacionales (UNESCO, OEA, CEPAL, BID, Banco Mundial, etc.) a partir de debates y propuestas que se desarrollaron en reuniones regionales de expertos y en acuerdos entre los gobiernos.

La Reforma Educacional de 1965

Con la asunción al gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964) comienzan a prepararse las principales líneas de una profunda reforma educacional. Su gestión educacional comenzó con un Plan de Expansión de la Educación Primaria y con un Censo Escolar Nacional. Según Iván Núñez (1990), la celeridad del plan de Frei se debió a *"la homogeneidad política de las nuevas autoridades y equipos técnico-administrativos superiores de la educación –pertenecientes por primera vez en la historia reciente de Chile a un solo partido político– y una planificación previamente preparada"* (p. 69).

La reforma educacional impulsada desde 1965 se sirvió de los estudios realizados entre 1960 y 1964, formulando a partir de ellos líneas de acción de corto y largo plazo. Las grandes tareas que competerían a la reforma educacional serían: *"expansión cuantitativa, diversificación y/o restructuración del sistema de educación, mejoramiento cualitativo y racionalización administrativa"* (Núñez, 1990, p. 70).

El diagnóstico de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación concluyó que el sistema escolar era inadecuado puesto que se encontraba desvinculado de los intereses de los educandos, de la sociedad y del desarrollo económico, y por no impulsar procesos de movilidad social. Se propuso "*una nueva estructura del sistema escolar regular, consistente en una educación básica obligatoria de 8 años y una educación media de 4 años, dividida en dos modalidades: Científico-humanista y Técnico-profesional*" (Núñez, 1990, p. 70).

Para modificar los planes de estudio de enseñanza media se elaboraron varias alternativas, las que se difundieron y pusieron a discusión entre diferentes actores. Conjuntamente se diseñaron programas especiales para formar a docentes y se proyectó la creación de un centro de producción de material didáctico.

Los fundamentos de esta reforma se encuentran en la influencia que ejerce el modelo económico desarrollista y, en el ámbito educativo, el planeamiento integral de la educación. El gobierno que ascendió al poder en 1964, de inspiración cristiana, tiene claros basamentos en la filosofía humanista de Jacques Maritain, así como en las teorías de desarrollo económico y del capital humano sustentadas por el pensamiento de la CEPAL.

Iván Núñez (1990), aludiendo al estudio de Kathleen Fischer, señala lo siguiente:

> "Según Fischer, Maritain creía que la educación jugaba a la vez un rol individual y social. Para el individuo, la educación es el mejor medio de su auto-liberación. Para la sociedad, la educación es el fundamento del estado democrático. Puesto que la liberación del individuo es la principal garantía de una sociedad democrática y que la educación ofrece los mejores medios para la liberación. Maritain concluía en que algún tipo de educación formal es un requisito básico de la democracia. En su dimensión social la educación internaliza en cada persona los valores y responsabilidades de una sociedad democrática y participativa e incluye también los valores morales y espirituales" (Núñez, 1990, p. 77).

Con relación a las teorías económicas se argumentaba que el desarrollo económico sostenido constituía el medio más efectivo de progreso social y económico.

> “Este punto de vista desarrollista descansaba sobre la empresa privada para fomentar la necesaria acumulación de capital e inversión de recursos para acelerar la expansión económica nacional. Más aun, la inversión en recursos humanos –en capacitación y desarrollo de habilidades– era vista como un medio rápido para incrementar la capacidad de producción... De la teoría económica desarrollista, se derivaba un segundo imperativo para la educación...la necesidad de una educación más orientada hacia un sentido técnico o vocacional” (Fischer, 1976, p. 47, citada por Iván Núñez, 1990, p. 78).

Otro fundamento educacional radicaba en insertar una pedagogía activa, de inspiración social democrática y de base científica.

> “La educación, llave maestra para alcanzar superiores niveles de vida, debe realizar sus tareas sobre la base de una concepción científica de la pedagogía. Porque en verdad se trata de resolver con ideas, con instrumentos y con técnicas modernas el gran problema contemporáneo de satisfacer una demanda educacional explosiva, sin rebajar los niveles de la enseñanza. Este es el gran desafío a que está tratando de responder el país con la Reforma Educacional en marcha y esto lo puede hacer por cuanto está aprovechando la madurez científica que ha adquirido la pedagogía después de un largo proceso” (Leyton, 1968, citado por Iván Núñez, 1990, p. 88).

En el contexto de la reforma educativa, surge el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Esta instancia inicia sus actividades a principios de 1965 como un programa de perfeccionamiento de los profesores de ciencias y como sede del proyecto experimental “De lectura adelante”. En 1967 el Centro se institucionaliza y pasa a formar parte de la estructura del entonces Ministerio de Educación Pública. En la ley de creación se señala que su conformación tiene como finalidad enfrentar la crisis educativa definida en términos de calidad y equidad (falta de cobertura, alta tasas de deserción escolar y repitencia). Su objeto es hacer factible la reforma pedagógica y se orienta al perfeccionamiento masivo (formación continua) de profesores, a la capacitación de especialistas y al desarrollo de la investigación educacional.

En este período Mario Leyton[9], en su calidad de Director del CPEIP, instala el modelo curricular de Ralph Tyler, el cual desafía al modelo racionalista-académico imperante. En opinión de Silva (2011)[10], si bien el Modelo de Tyler es instrumental, también constituye un aporte al remitirse a las fuentes del curriculum: alumnos, sociedad y especialistas.

---

9. Mario Leyton fue el primer director del CPEIP, ejerciendo el cargo desde 1965 a 1973.
10. Entrevista a Manuel Silva, octubre de 2011.

Así, a través del CPEIP se creó un espacio en el sistema escolar para cualificar el curriculum, con lo cual se pasó de un curriculum centrado en materias a uno centrado en procesos que, además de tener un modelo de planificación de los contenidos, contenía actividades y estrategias de evaluación. Silva (2011) afirma que este modelo se instaló en la práctica de los profesores chilenos por cuanto el docente se enfrentaba a su programa de estudio y lo podía traducir en un modelo operacionalizable y evaluable. En este sentido, considera que Tyler marcó un hito en el curriculum chileno.

Mario Leyton (2010), en un artículo publicado por la *Revista Docencia*, realiza un breve diagnóstico del sistema escolar previo a la reforma del 64, indicando:

- El sistema escolar chileno, en esa época, tenía un carácter elitista, que se manifestaba en una estructura de organización curricular (seis años de básica/seis años de media) que reproducía la estratificación social, con una educación diferenciada en liceos orientados a la universidad y escuelas técnicas profesionales productoras de mano de obra obrera y campesina.
- Un profesorado apreciado diferenciadamente, entre aquellos que recibían una formación universitaria y los de escuelas normales o institutos técnicos. Aspecto que se expresaba también en las organizaciones gremiales.
- El curriculum, las metodologías y procedimientos de evaluación eran insuficientes y no cumplían con las demandas que el *"desarrollo científico-tecnológico y económico del país requería"*. En palabras del autor: *"el propio curriculum (planes, programas y textos de estudio), las metodologías de enseñanza y los procedimientos de evaluación, desactualizados e impertinentes, estaban destinados a satisfacer las necesidades educativas del pequeño porcentaje de estudiantes que estaba en condiciones económicas para ingresar a la universidad y a las carreras liberales"* (Leyton, 2010, p. 86).
- Finalmente agrega que resultaba urgente superar el "empirismo pedagógico", intentando *"resignificar científicamente a la pedagogía, la profesionalización de la carrera docente a nivel superior y la dignificación del magisterio"* (Leyton, 2010, p. 86).

En ese mismo artículo, Leyton (2010) plantea algunos de los logros del CPEIP, en materia educativa y curricular:

- La redistribución de los años de estudio, estableciendo ocho años de enseñanza básica y cuatro años de enseñanza media.
- La inserción de un lenguaje pedagógico de vanguardia acorde al carácter de Ciencia de la Pedagogía, se introdujeron los conceptos de:

Curriculum y Planificación del Curriculum, Evaluación Formativa y Acumulativa del Aprendizaje; Evaluación del Curriculum; Evaluación Institucional.

- El diseño de un nuevo curriculum del sistema educacional y los primeros programas de estudio, conforme a un planteamiento taxonómico de los objetivos educacionales.
- La elaboración de propuestas para establecer el Sistema Nacional de Evaluación que debería incluir "Pruebas Nacionales" en el 4°, 7° y 11° año, con el propósito de obtener información para retroalimentar el sistema educativo y los aprendizajes de los alumnos.
- Se promovió la investigación y la experimentación pedagógica en las universidades y en los colegios del país, mediante el estímulo profesional por investigaciones y experiencias de aula (Ley Nº 16.617, art. 30).
- Se incentivaron Encuentros Nacionales de Investigación en Educación (ENIN) y se desarrollaron estudios y experiencias curriculares relevantes respecto a los problemas críticos de la educación nacional; asimismo, se instaló la idea del perfeccionamiento docente como un proceso permanente y sistemático en el contexto de la educación continua, con la finalidad de profesionalizar la labor docente.
- Finalmente, para dignificar la carrera docente se formularon propuestas para profesionalizar la formación docente a nivel superior, eliminando la diferencia en el profesorado. Para ello, se elevó la calidad de las escuelas normales a instituciones de nivel superior, para que pudieran formar profesores de séptimo y octavo año y se solicitó a las universidades extender su formación a los últimos cursos de enseñanza básica.

La reforma educacional del régimen cívico-militar

La concepción filosófica del gobierno cívico-militar[11] se manifiesta en el documento "Políticas Educacionales del Gobierno de Chile" (1975), donde se declara lo siguiente: *"En nuestro contexto histórico-cultural, Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas para el cual el hombre es un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio Creador"* (MINEDUC, 1975, p. 2).

Este planteamiento es reforzado por Eduardo Cabezón (1978), entonces Superintendente de Educación, quien en el documento "Fundamentos Filosóficos de la Política Educacional Chilena" puntualiza: *"La Declaración*

11. Denominamos a este régimen como gobierno cívico-militar, puesto que los militares no gobernaron solos, sino que con los grupos de derecha más conservadores del país.

de Principios del Gobierno de Chile, nota como título primero de su Concepción del Hombre y de la Sociedad, que: 'el hombre tiene derechos naturales anteriores y superiores al Estado'. Este Estado, que ahora calificamos de subsidiario, es descrito de la siguiente manera en el segundo punto de los Principios Rectores de la Política Educacional de Chile: 'El Estado existe para promover las condiciones necesarias al desarrollo integral de la persona humana y no para suplantarla en su acción' " (Cabezón, 1978, p. 8).

Y prosigue el autor: *"En el plano de la educación, lo anterior implica, por parte del Estado, impulsar la iniciativa de las organizaciones privadas para que intervengan directa y progresivamente en la gestión educacional, bajo la orientación y con el apoyo de los órganos técnicos del Ministerio de Educación"* (ibid., id.).

En la declaración de principios de 1974, el Régimen Militar adscribe a una ideología de carácter profundamente nacionalista, aduciendo un fuerte rechazo al marxismo y a su "infiltración" en el sistema educacional. Esto se expresa en la concepción de *"una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de la tradición chilena y cristiana"* (AA.VV, 1984, p. 50).

Por su parte, en los lineamientos generales de la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional, entregada públicamente por Pinochet a su Ministro de Educación, se plantea claramente la intención de modificar, conforme a su ideología, los enfoques de los contenidos de enseñanza y, además, definir la responsabilidad del Estado en educación. Así se señala en el libro *"Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar"*, escrito por catorce investigadores del PIIE, donde se realiza un análisis de distintos ámbitos de la política educativa durante el gobierno cívico-militar. En dicho libro (AA.VV, 1984) se plantea que:

a) "El gobierno militar se reserva la definición sobre los contenidos de la enseñanza. En rigor, se excluye la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación sobre la sociedad, su historia y sus perspectivas futuras que contradiga aquella suscrita por el Gobierno. En este mismo sentido, se proscribe lo que en un sentido muy amplio se define como la politización de la enseñanza.
b) El gobierno militar restringe su responsabilidad social en educación en procurar que todos tengan acceso a la enseñanza básica (...). Se estipula que el alcanzar la educación media y la superior será considerado como una situación de excepción para la juventud, y quienes accedan a ellas deberán pagar por tratarse de un privilegio. Es necesario destacar que esta proposición representa una importante restricción al principio de igualdad de oportunidades educacionales que prevaleciera en el pasado.

c) Se afirma la decisión del gobierno militar de detener toda expansión de la labor educativa del Estado y de transferir las posibilidades de ampliación del sistema educacional al sector privado. Ello no obsta para que el gobierno preserve en todo momento, sus funciones normativas y fiscalizadoras. La privatización de la enseñanza no se opone, por lo tanto, a las exigencias de control requeridas por el diseño autoritario" (ibid., pp. 50-51).

Esta concepción, en el contexto de las políticas educativas neo-liberales que caracterizaron al gobierno cívico-militar, se expresaron en diversos aspectos, entre los cuales se pueden mencionar: la descentralización de funciones de corte administrativo y de gestión del Ministerio de Educación y su traspaso a los municipios, con el consiguiente traslado de las escuelas públicas por parte del Estado a las entidades locales; el debilitamiento cada vez mayor de la educación pública y el aumento creciente de la educación privada, con la subyacente creencia de que el mercado es quien debe regular la oferta y demanda de la educación y que ésta ha de ser principalmente gestada desde entes privados.

En términos curriculares, durante este gobierno se modificaron los planes y programas de estudio tendientes a favorecer la libertad de enseñanza y la diversificación de ofertas educativas. El Decreto 4.002 (1980) fija los objetivos, planes y programas de la educación general básica, entendiendo a ésta como una plataforma para la enseñanza media y a esta última como un eslabón para la educación superior. Los planes y programas de estudio son considerados como "guías de aprendizaje", que han de adaptarse según las diferentes realidades de las escuelas. El carácter flexible de éstos dan cuenta del requerimiento que cada establecimiento desarrolle los objetivos y contenidos en virtud de sus necesidades. Asimismo, el Decreto 300 (1981) aprueba los planes y programas de la educación media humanístico-científica, donde se reafirma el carácter flexible del curriculum, sosteniendo que ello *"implica simplificar su formulación para que las direcciones de los establecimientos y los docentes planifiquen el proceso educativo, implementándolos metodológicamente de acuerdo a la realidad en que se desarrollan"* (Decreto 300, 1981, p. 1).

Al respecto puntualizamos que, en la lógica de un Estado subsidiario, la determinación del curriculum se delega en quienes asumen la responsabilidad de instalar y administrar los establecimientos educacionales, lo cual comporta serias dificultades en una sociedad estratificada y segmentada como la chilena, pues conlleva a la distribución desigual del conocimiento y a la heterogeneidad en la calidad de la educación que se ofrece.

En el artículo 7° del mismo decreto se afirma que *"Los programas de estudios que se aprueban en el presente decreto constituyen una proposición*

acerca de cómo planificar el proceso educativo, a través de las diversas disciplinas que considera el plan de estudios y están inspirados en una concepción curricular centrada en la persona" (Decreto 300, 1981, p. 6). Se señala que, contrario al modelo curricular con énfasis en lo disciplinar, se explicita una concepción de carácter formativo que potencie las capacidades e intereses del alumno. No obstante, en el mismo decreto, se mantienen las asignaturas tradicionales del plan de estudio y se explicita que éstas tienen un carácter independiente unas de otras.

Cabe hacer notar que aparece como contradictorio el hecho que el régimen cívico-militar que controlaba todos los espacios político-ideológicos de la sociedad hiciera una propuesta de flexibilidad del curriculum y una concepción curricular centrada en la persona. Una posible explicación es que el traspaso de los establecimientos a los municipios donde el alcalde era designado por el Ministerio del Interior aseguraba el autocontrol curricular.

En términos generales, respecto a la política curricular del gobierno cívico-militar, se puede hablar de tres momentos. Un primer período en que se enfatizó la "depuración" de los programas de estudio y textos escolares, un segundo momento en que se incorpora un nuevo reglamento de evaluación, apostando al mejoramiento del rendimiento escolar, y un tercer período en que se elaboran nuevos planes y programas de estudio *"con inspiración en la ideología gubernamental y con rasgos de flexibilidad que permiten la mejor adaptación de la educación a las necesidades de jerarquización de la sociedad y de diferenciación y estructuración del mercado ocupacional"* (AA. VV, 1984, p. 100).

La reforma educacional durante los gobiernos de la Concertación

La reforma curricular de los gobiernos de la Concertación está signada ideológicamente por una tensión entre el continuismo y el cambio. Pese a que el país superó plebiscitaria y democráticamente la dictadura en el año 1989, los resabios de ésta continuaron, aceptándose una "transición pactada" que se expresó tanto en el plano político, económico, social, cultural y valórico como en el educacional y curricular.

Una expresión clara del continuismo en el ámbito curricular lo constituyó, por un lado, la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y, por el otro, la mantención de la política de libre mercado. Dicha ley, promulgada el último día del gobierno militar (10 de marzo de 1990), pone fin a la responsabilidad ministerial de implantar un curriculum escolar nacional, consagrando la autonomía de los establecimientos para producir sus propios planes y programas de estudio, y creando un nuevo organismo para su control nacional, el Consejo Superior de Educación

(CSE). No obstante, el artículo N° 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dispone que el Ministerio de Educación establezca un Marco Curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza. Del mismo modo, la LOCE materializa los principios educacionales del Estado, contemplados en la Constitución de 1980, en donde se establece que corresponde preferentemente a "los padres de familia" el derecho y el deber de educar a sus hijos. El Estado, desde esta perspectiva, debe proteger el derecho, resguardando la libertad de enseñanza y financiando un sistema de educación gratuito, para asegurar el acceso de la población a la educación. Con la promulgación de esta ley, el régimen cívico-militar buscó establecer un dispositivo legal, difícilmente modificable, que asegurara en el futuro una acción limitada y controlada del Estado en materia educativa.

El modelo de mercado heredado de las políticas neoliberales sobre la educación sostiene que las escuelas pueden mejorar si se las pone a competir por captar la mayor cantidad de preferencias. Bajo esta perspectiva se postula que las escuelas tienen la posibilidad de elaborar autónomamente sus ofertas (Proyectos Educativos), y para que esta autonomía cobre sentido deben tener injerencia los "clientes" (padres). En esta lógica, era deseable que los padres mantuvieran una distancia respecto del colegio, para que estuvieran listos a reemplazar al proveedor (matricular a su niño en otra escuela) si el servicio no les satisfacía: *"los padres no debiesen aspirar tanto a cambiar su escuela, sino a cambiarse de escuela"* (Bellei et al., 2002, p. 87).

Este contexto y enmarcamiento de continuidad político-ideológico no fue obstáculo para reivindicar una serie de principios doctrinarios de cambio y transformación que se le imprimió a la reforma curricular de los gobiernos de la Concertación. En primer lugar, hubo consenso en que antes de hacer una propuesta curricular propiamente tal, había que iniciar un proceso de reparación de los graves deterioros y retrocesos que la educación experimentó durante el gobierno cívico-militar. En esta perspectiva, se desarrolló a inicios de 1990 el Programa de Mejoramiento y Apoyo a las 900 escuelas más pobres del país (P900); posteriormente, en 1992 se implementaron diversos Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), entre los que destacan el MECE para la educación preescolar, básica, rural, enseñanza media y el programa Enlace (apoyo a la comunicación digital en y entre las escuelas), entre otros; todos los cuales crearon condiciones favorables para que a partir de 1996 se comenzara a diseñar y elaborar el nuevo curriculum, que tuviera como consigna central la calidad y equidad de la educación (Magendzo, 2008).

Conjuntamente, Chile estaba experimentando cambios importantes como resultado de los procesos de modernización y democratización, los que exigían repensar profundamente el rol que a la educación y al curriculum

le cabían en la inserción del país en la "competitividad internacional" y en la "formación ciudadana".

Desde esta perspectiva se construyó un discurso filosófico-doctrinario que puso el acento en tres elementos claves en las nuevas definiciones curriculares:

1) Actualizar la experiencia curricular en relación con los cambios epocales que está experimentando la sociedad.
2) Mejorar la calidad de una experiencia educacional no solo inequitativa, sino que empobrecida en sus expectativas para el conjunto de la matrícula escolar.
3) Modernizar *"la base valórica de la sociedad que viene saliendo de 17 años de gran repliegue cultural y reinstalar en la educación los valores democráticos"* (Gysling, 2003, p. 218).

En síntesis, el planteamiento ideológico sobre el que se orientó la reforma curricular se fundamentó en la conjunción de un componente económico/globalizante, un componente político y uno cultural y de relaciones sociales. Es así como:

- En el plano económico/globalizante se insistió de manera reiterativa que el curriculum de la Reforma haría suyo el discurso de la globalización, de la revolución científico-tecnológica que ha generado un amplio campo para la fusión de la ciencia y la tecnología; en donde se ubicaron en el centro las relaciones productivas, la sociedad del conocimiento, la competitividad internacional y la formación de recursos humanos (Comisión Nacional de Modernización de la Educación, 1994).
- En el ámbito político, como resultado del término del régimen cívico-militar, se exhortó que el curriculum debía urgentemente hacer su contribución en la recomposición democrática del país. En este sentido, hubo pleno acuerdo en que el curriculum debía tender a la formación de los estudiantes para que fueran capaces de conocer los principios de la vida democrática y de actuar en su medio familiar, social, laboral y cultural respetando derechos, normativas y obligaciones y reconociendo a los otros como legítimos otros en la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación. En este mismo ámbito, se emplazó al curriculum a que velara por una distribución equitativa de conocimientos regulada por valores de equidad y solidaridad, para así lograr una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo. Se insistió en forma sostenida que "*mientras más desigual es una sociedad, mayor es el desafío que enfrentan los establecimientos, pues deben compensar las desigualdades de origen socio-familiar para llevar a los alumnos hacia estándares satisfactorios de logro*" (Brunner, 2005, p. 9).

- En la esfera cultural y las relaciones sociales, se planteó que

  "el crecimiento exponencial de la información, el conocimiento y de las tecnologías de su acceso y manejo, a la vez que ofrece bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad, tiende a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos. Desde este ángulo, de la educación se requiere, más que antes, contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que los del pasado" (Cox, 2001).

  En este plano se postulaba, además, que el curriculum debía buscar un adecuado equilibrio entre la identidad cultural nacional y la diversidad cultural y los procesos de globalización propios de la época, así como un equilibrio entre las orientaciones que ponen énfasis en el conocimiento y habilidades "instrumentales" y las referidas a la formación de una ciudadanía democrática (Magendzo, 2008).

Los esfuerzos realizados durante veinte años (1990-2010) fueron enormes, en cuanto a la construcción de nuevos planes y programas de estudio más actualizados, reflexivos, críticos y metacognitivos. No obstante, también hubo déficit importante, especialmente en relación con la participación de los profesores como actores educativos clave en la reforma curricular. Los problemas de la calidad y equidad de la educación, que fueron ejes de las políticas educativas de estos gobiernos, no fueron resueltos en la medida de lo esperado. Tales desafíos están aún pendientes y se expresan en los últimos movimientos estudiantiles y de docentes, quienes claman por una mayor inclusión en las decisiones político-educacionales del país y por un cambio en el modelo educativo actual que reproduce la desigualdad social.

Concepciones teóricas del curriculum

Este punto refiere a las principales corrientes teóricas que han sustentado el curriculum en las últimas décadas. Al respecto se acudirá a algunas perspectivas curriculares señaladas por la literatura como aquellas que han iluminado los discursos y diseños curriculares en diversos países.

La primera de ellas se refiere a la racionalidad técnica que acompañó gran parte de las formulaciones curriculares de nuestros países desde los años sesenta y que tiene su base de sustentación en la corriente positivista, epistemológicamente sustentada en la escisión entre el sujeto y el objeto. Desde esta visión, el mundo es percibido como una realidad estructurada y ordenada conforme a leyes, independientemente de los sujetos que la

conocen; la razón humana, asimismo, es entendida como estructura natural, cuyos procedimientos intelectuales pueden dar cuenta del dominio mismo de la realidad, de las cosas y de los comportamientos humanos, mas no les corresponde a los sujetos transformar la realidad sino descubrirla mediante un proceso de contemplación y de elaboración racional (Castañeda, 1988).

Los fundamentos de esta corriente teórica dieron sustento a un conjunto de propuestas curriculares que aún se conocen en el ámbito educacional, en donde la recurrencia al diseño de modelos técnicos, neutrales y operacionalizables en las instituciones educativas, constituyen propósitos importantes de alcanzar. Desde este esquema se encuentran también conceptualizaciones que perfilan la acción educativa como un acto verificable y controlable y al curriculum como un instrumento de planificación cuyo propósito fundamental consiste en tomar decisiones en función de determinados fines y establecer las etapas y procedimientos pertinentes para su consecución (Remedi, 1983).

Dentro de este marco, las formulaciones de diseño curricular que se generaron en las instituciones educacionales chilenas desde los años sesenta, especialmente bajo las prescripciones de la tecnología educativa, pusieron el acento primordialmente en la redacción correcta de objetivos, en la secuenciación y el ordenamiento de contenidos, en la generación de situaciones de estímulo que permitieran al alumno emitir la respuesta esperada y en la utilización de instrumentos que favorecieran la verificación y comprobación de los resultados. Tyler, Bloom, Gagné y Mager fueron los promotores e inspiradores de esta concepción que fue acogida casi en toda América Latina.

La segunda corriente teórica a la que se hará referencia es la perspectiva crítica o también denominada *reconceptualista*. Los análisis curriculares de fines de los años sesenta en Europa y Estados Unidos y en décadas posteriores en América Latina, crearon nuevos focos de interés dentro de la problemática curricular. En ellos se buscaba poner en el centro de la discusión el cuestionamiento sobre los fines de la escuela y sobre lo que ella transmite, más que en la planificación de situaciones de aprendizaje (Abraham, 1993).

La concepción de la realidad percibida como una producción social compleja, heterogénea y contradictoria, construida por los sujetos en su relación con el mundo condujo a entender la educación como un fenómeno social, construido históricamente y donde sus actores principales recrean conocimientos, reproducen las relaciones sociales y reinterpretan las normas de la sociedad en la cual están insertos.

Es así como para algunos autores como Giroux, Apple, Young e Eggleston, entre otros, era relevante preguntarse acerca de cómo se produce,

selecciona, distribuye y legitima el conocimiento en la escuela; sobre los conceptos de poder, control y autoridad y acerca de la reinterpretación de significados que docentes y alumnos realizan en el aula, con el propósito de develar el curriculum oculto y reconceptualizar las relaciones escuela-sociedad (Abraham, 1990).

> "Los teóricos de esta perspectiva (...) no elaboraron modelos estructurados para el diseño del curriculum, pues subyace en algunos de sus planteamientos dos ideas básicas, la primera de que no es posible pensar en esquemas ideales generalizables frente a la diversidad y heterogeneidad de las situaciones educativas, y segundo, de que son los responsables del proceso educativo (profesores, alumnos, directivos, etc.) quienes deben encargarse de formular propuestas curriculares específicas, acordes con las condiciones y características del medio escolar que les corresponde vivir" (Abraham, 1993, p. 5).

La tercera corriente es *el enfoque del curriculum como praxis*. A fines de la década de los ochenta surgieron diversos planteamientos curriculares orientados a rescatar la práctica como un aspecto relevante del quehacer escolar, a relevar el papel del profesor en el diseño y desarrollo curricular y a centrar el estudio del curriculum en la relación existente entre el proyecto y la acción. Dentro de esta dimensión se ha intentado hacer propuestas conducentes a resolver el problema del diseño curricular utilizando elementos técnicos y científicos pertinentes, pero a la vez, adoptando una posición crítica que debate sobre la lógica implícita en la planificación (Stenhouse, 1991).

Algunos de sus autores (Stenhouse, Schwab, Elliott) planteaban la aspiración de desarrollar una tradición de investigación en la que los docentes ocuparan el papel central en la determinación de los fines educativos. Así, propusieron un modelo de investigación orientado no sólo a ofrecer soluciones, sino a indagar sobre problemas ubicados en la realidad de la escuela o de un aula determinada (Abraham, 1993).

Diversos son los elementos que aportó este enfoque y que desembocaron en criterios curriculares específicos; entre otros se pueden mencionar: la conceptualización que se hace del vínculo teoría-práctica, la consideración del contenido y del método como aspectos importantes de un proyecto curricular, la ubicación institucional para la realización del proyecto curricular, y especialmente el lugar prioritario que ocupa el profesor en la exploración y comprobación de hipótesis, en la indagación de problemas educativos, en la organización grupal para enfrentar las tareas de investigación y en la toma de decisiones para el desarrollo curricular (Abraham, 2004).

Las perspectivas teóricas como sustento de las reformas curriculares

Las corrientes teóricas antes expuestas permiten iluminar el análisis de las diversas reformas curriculares desarrolladas en Chile desde la década de los sesenta. No obstante, si intentamos relacionar tales perspectivas con los planteamientos curriculares en nuestro país, encontramos una mayor coincidencia entre la racionalidad técnica y su expresión en la tecnología educativa en la reforma de 1965, que como vimos anteriormente, es instalada explícitamente en el curriculum. Durante el gobierno cívico-militar se volvió a una propuesta curricular amplia, con planes de estudio que implicaban listados de temas que debían ser planificados y operacionalizados en las escuelas y por los profesores en el aula. Si bien este gobierno no asumió explícitamente los planteamientos de la tecnología educativa, es posible señalar que la racionalidad técnica era la corriente teórica que subyacía a sus planteamientos, especialmente en cuanto a la escisión entre sujeto y objeto y a la concepción de sujeto de la educación y su escaso protagonismo en la construcción de la realidad social.

El curriculum crítico o como praxis solo tuvo manifestaciones puntuales en el curriculum de carácter universitario, en ONG dedicadas a la investigación educacional o fue considerado parcialmente en la reforma de los noventa. En el curriculum de ésta no se logra establecer una adscripción clara a alguna corriente teórica. Más bien, se trata de planteamientos generales tácitos provenientes del constructivismo, del cognocitivismo y, en menor medida, de la pedagogía crítica y del enfoque praxeológico. No obstante, ello no aparece explicitado como tal, sino que más bien es posible interpretarlo a partir de las nociones desarrolladas y de las concepciones sobre el conocimiento, la escuela, el aprendizaje, los docentes y alumnos.

Según Pinto (2011)[12], desde una perspectiva crítica, los aportes se convierten en búsquedas paradigmáticas que no han logrado todavía imponerse al paradigma de la racionalidad técnico-instrumental. Son esbozos de críticas y de aproximaciones, pero donde continúa primando una racionalidad instrumental, que es la que permea las decisiones curriculares a nivel de las reformas y de las prácticas de formación de profesores.

Así, adscribir la reforma curricular de los gobiernos de la Concertación a alguna de estas concepciones curriculares no es tarea fácil ya que el diseño curricular no se sustentó en una concepción curricular plenamente estructurada. Es decir, el diseño de la reforma curricular no se pautó desde una concepción teórica apriorística sino que se vinculó, a nuestro parecer, a un modelo que se podría identificar como "deliberativo naturalista" (Schwab, 1984). En efecto, el diseño de la Reforma Curricular

12. Entrevista a Rolando Pinto, octubre de 2011.

fue el resultado de un proceso de diálogo, negociación y confrontación de ideas que se fue apoyando, por un lado, en ciertos referentes conceptuales, creencias, valores y experiencias –a veces concordantes y otras disímiles– que aportaban los expertos en curriculum del Ministerio de Educación y de las universidades que fueron convocadas a formar parte de la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) y, por el otro, tanto de especialistas y experiencias de diseños de curriculum internacionales, así como de buenas prácticas y textos curriculares de otros países y de los comentarios y consultas nacionales e internacionales que retroalimentaban el proceso de elaboración del curriculum. Había consenso en el equipo responsable de la elaboración del curriculum en que la planificación curricular no podía ser objeto de una sola teoría; asumiendo una postura ecléctica, a la que concurren teorías de diferentes campos del saber. En otras palabras, las decisiones curriculares fueron tomadas a través de procesos deliberativos entre expertos, consultas con diversos actores políticos, reuniones de trabajo con agentes y especialistas nacionales y extranjeros, recomendaciones documentadas de organismos internacionales y por el análisis de diseños y materiales curriculares producidos en otras latitudes (Magendzo, 2008).

Lo anterior no significa que no hubiera un “rayado de cancha básico” o una “plataforma curricular” (Walter, 1971) para tomar las decisiones curriculares. La plataforma la constituyó entre otros componentes: a) la *base política* definida por la LOCE, “la transición pactada” y la recuperación de la democracia; b) el *sustento técnico* en que se apoyó, tal como ya se indicó, en la experiencia y conocimiento de expertos nacionales e internacionales; en los diseños curriculares, programas y textos de estudios de otros países; c) *la memoria histórica* del desarrollo de la educación en nuestro país.

Desde estos componentes se definieron los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para cada uno de los niveles de enseñanza y asignaturas de estudio y que los estudiantes debían aprender para incorporarse a la sociedad y proseguir con sus proyectos de vida.

Ahora bien, un análisis más acucioso del curriculum de la reforma de los noventa, tal como quedó finalmente elaborado, permite colegir que subyacentemente se aprecia una postura ecléctica que posee componentes de diversas concepciones curriculares, algunas que se vinculan con el marco teórico descrito con anterioridad y otras que respondieron al momento del diseño y elaboración curricular, como es, por ejemplo, la del curriculum de colección.

Desde una postura ecléctica se pueden identificar en la reforma curricular de los gobiernos de la Concertación, las concepciones que siguen:

a) *Concepción curricular* racional-tecnológica-académica: El curriculum se centra en las disciplinas de estudio y en este sentido asume la

concepción académica (Shiro, 1978; Eisner, 1974), que es, a nuestro parecer, la concepción predominante y que está ligada al modelo de racionalidad técnica. Esto queda claramente expresado, por ejemplo, en la formulación del Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Se podría afirmar, también, que la elaboración de los estándares y mapas de aprendizaje, así como la producción de las competencias de aprendizaje que se han desarrollado en vinculación con el curriculum de la Reforma, se ubican en este paradigma racional-tecnológico-académico.

b) *Curriculum de colección*: El curriculum de la Reforma en su concepción académica asume el paradigma del *curriculum de colección* (Bernstein, 1985), si bien tiene una apertura hacia un *curriculum de integración* a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). En efecto, el Marco Curricular, que se constituye en el curriculum oficial, se presenta como una estructura curricular que clasifica el conocimiento y lo distribuye en asignaturas bien delimitadas, manteniendo, especialmente en la enseñanza media, asignaturas con fronteras especializadas demarcadas, precisando y prescribiendo Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) bien definidos para cada uno de los niveles o años de escolaridad.

c) *Curriculum de base conductista:* En el diseño de programas de estudio elaborados por la UCE se usa el término "aprendizajes esperados", que tiene, según Manuel Silva (2000) *"relación denotativa con los modelos de planificación lineal de base conductista; expresión de los curriculum cerrados, adecuados, no obstante, para el aprendizaje de múltiples saberes y habilidades"* (...). En efecto, según este autor, *"los verbos utilizados para la formulación de los mismos poseen, en su mayoría, una carga de lo que Guilford (1967) denomina 'producción convergente', en donde la acción educativa busca la respuesta singular, única, traducida en aprendizaje observable y medible. Una lectura de los programas de enseñanza básica y media nos transmiten conductas tales como: identificar, distinguir, reconocer, como las más usuales. En similar perspectiva, se ubican las actividades que los complementan, en donde predominan las conductas ya descritas"* (Silva, 2000, p. 4).

d) *Curriculum reconstructivista*: El curriculum se organiza en torno a los siguientes ejes: criterios y esquemas de comprensión; manejo de métodos y de capacidades para seleccionar y discernir; competencias que permitan crecer y adaptarse a estas realidades de conocimientos y sociedad cambiantes. Ante el aprendizaje repetitivo y memorístico se plantea la generación de aprendizajes significativos, lo que involucra un desafío de

innovación para las prácticas pedagógicas. La actividad de los alumnos en las situaciones de aprendizaje, la atención a sus características y la consideración de sus conocimientos previos, se destacan como condiciones para generar estos aprendizajes significativos.

Se busca que las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas preferentemente en formas lectivas, se transformen, con el propósito de promover actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos, valorándose las formas colaborativas de trabajo entre los alumnos (Cox, 2001). Manuel Silva refuerza esta postura al señalar que pese a la orientación conductista se observa que *"se apunta hacia una acción inductiva del alumno, quien se conecta con los contenidos a través de la activación de sus habilidades o destrezas, generando un aprendizaje constructivo. La opción del método se sitúa claramente en el plano del curriculum centrado en los procesos, privilegiando el protagonismo de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes a través de la activación de habilidades de orden superior"* (Silva, 2000, p. 4). Por consiguiente, según este autor, también es posible encontrar aprendizajes esperados orientados a la "producción divergente", pero, en menor escala, con procesos cognitivos tales como: imaginar, analizar, buscar. En las actividades éstas se expresan en escasa proporción, en conductas tales como: producir textos, investigar bibliográficamente, analizar.

e) *El curriculum desde una perspectiva crítica*: Si bien el curriculum de la reforma educativa no adscribe directamente a una perspectiva crítica, así como no lo hacen otras reformas, dado que por sus características esta perspectiva no ha elaborado modelos estructurados para el diseño del curriculum, sin embargo, tiene atisbos importantes de entender la educación como un fenómeno social. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) incorporados al Marco Curricular de la Reforma son una expresión bien representativa de esta perspectiva.

Cabe hacer notar que desde que se inició el proceso de elaboración de los OFT en 1991, una vez recuperada la democracia, se consideró que estos eran el componente *"más significativo y trascendente de la nueva estructura curricular"... "dibujan el horizonte último y permanente de los procesos de enseñanza, al tiempo de operar como criterios para revestir de sentido la multiplicidad de quehaceres que se conjugan en la vida escolar cotidiana"* (Castro, 2000, p. 380). En términos más específicos, los OFT se han estructurado en cuatro ámbitos que están estrechamente vinculados entre sí: a) Crecimiento y Autoafirmación Personal, donde se sitúan, entre otros, conceptos y contenidos como el conocimiento de sí mismo y el desarrollo

personal, conocimientos de salud y prevención de riesgos; también promueve una actitud de participación y sentido comunitario que permita proyectar su desarrollo personal y social; b) Desarrollo del Pensamiento, donde se ubican objetivos transversales que intentan especialmente desarrollar la dimensión intelectual-cognoscitiva; c) Formación ética, que refiere a ciertas escalas y jerarquías de valores elaboradas desde particulares perspectivas religiosas, filosóficas y políticas, en la que los derechos humanos son centrales; d) El ámbito de la Persona y su Entorno, que apunta al desarrollo de contenidos transversales que tienen relación con la democracia y la ciudadanía, con la historia, tradiciones y cultura, tanto a nivel nacional como internacional. Se incluyen también conceptos y comprensiones referidas al campo ecológico y medioambiental.

Principales voces en el diseño e implementación de las propuestas curriculares

En este apartado hemos considerado importante rescatar a los principales actores que incidieron en cada una de las reformas curriculares, analizar sus planteamientos y la visión que los inspiró para instalar sus ideas y transformarlas en propuestas específicas. Se trata de personas claves en cada período, pero también de organizaciones, instituciones y agencias nacionales e internacionales.

Al respecto, es preciso acotar, tal como se señalara con anterioridad, que ha sido el Ministerio de Educación quien ha orientado y conducido las principales reformas del sistema educativo, con el acompañamiento de expertos en las distintas áreas del conocimiento y en ciertos momentos, de algunas universidades.

Voces en la Reforma de 1965

En este período, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) fue un actor clave en las propuestas impulsadas. Leyton (2010) plantea la importancia de haber dotado al CPEIP de un espacio físico necesario para la reflexión y discusión académica. El autor hace énfasis en su capacidad integradora, al incorporar en su trabajo a diversas instituciones, organismos y espacios vinculados al ámbito educativo, tales como:

- Las organizaciones gremiales y el conjunto del profesorado nacional.
- Las universidades y sus cuadros académicos, particularmente los que formaban profesores (Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile).

- La Superintendencia de Educación y las Direcciones Generales del Ministerio de Educación.

Para Leyton (2010), el CPEIP se constituyó en una organización de alto nivel académico, que fue reconocido internacionalmente. Instituciones tales como UNESCO, OEA, Fundación Ford y otros organismos internacionales financiaron programas para formar líderes educacionales para América Latina, especializándose en áreas tales como Planificación Educacional, Curriculum, Evaluación, Administración y Supervisión Educacional. Los profesionales graduados del CPEIP, tanto extranjeros como nacionales, ocuparon cargos directivos y académicos de primer nivel en el sistema educacional y en las universidades; se difundieron, asimismo, sus propuestas mediante sus programas de capacitación, nacionales e internacionales, y la propagación de una revista científica. El CPEIP fue calificado por la Asociación Internacional de Curriculum (ICO) con sede en Ginebra, dentro de los tres mejores centros pedagógicos del mundo, siendo un referente para instituciones similares.

Asimismo, plantea el autor, que las reformas de los ochenta, durante el gobierno cívico-militar, desencadenaron en el CPEIP la pérdida paulatina de su rol como motor del cambio curricular del sistema educacional, situación que se mantuvo durante los años noventa con los gobiernos de la Concertación.

También fueron actores importantes de este proceso de reforma, la participación de docentes de todos los niveles, especialistas de diferentes disciplinas educacionales, asesores extranjeros, cientistas sociales, economistas, demógrafos, entre otros expertos. Gran relevancia adquirió la Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación, la cual sucede a la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.

La Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación estaba constituida por una comisión de curriculum, una comisión técnica de construcciones escolares, un grupo de asesores económicos, otro de asesores estadísticos y consultores varios. La comisión de curriculum (presidida por Mario Leyton) fue un grupo técnico muy relevante para el diseño de la reforma curricular de ese período (Núñez, 2012)[13].

Por su parte, las agencias internacionales, especialmente UNESCO, OEA y CEPAL, jugaron también un papel importante en la orientación y lineamientos de políticas educativas en Chile, aportando conocimiento, experiencias y recursos a los proyectos, así como delineando normativas y propuestas de gestión de las reformas curriculares.

---

13. Entrevista a Iván Núñez, julio de 2012.

El pensamiento de CEPAL fue enormemente influyente en el ideario demócrata cristiano, precursor de la reforma educacional. Así, la inversión en recursos humanos, en capacitación y en el desarrollo de habilidades, permitiría incrementar la producción nacional, contribuyendo al progreso social y político que requería el país (Núñez, 1990).

En la fundamentación e implementación de la reforma curricular, fueron de gran importancia las figuras de Mario Leyton, Ernesto Schiefelbein, Mauricio Rosenfeld, Abraham Magendzo y otros académicos quienes promovieron programas de estudio de carácter flexible y funcional, otorgando relevancia a la selección y organización de objetivos educacionales.

Actores en la Reforma de 1981

En esta reforma fue el Ministerio de Educación el que, mandatado por la junta militar, cumplió un rol primordial en los cambios curriculares y sus funcionarios fueron apoyados principalmente por algunos especialistas que adherían a la ideología del régimen.

Con respecto al magisterio, la Ley N° 1.284 de diciembre de 1974 suprimió el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), ordenó la congelación de sus fondos y designó una comisión para hacerse cargo de sus bienes, los que pasaron posteriormente al Colegio de Profesores. También se prohibió el funcionamiento de las federaciones estudiantiles. Por ende, tales organizaciones no tuvieron incidencia en la reforma de la década de los ochenta (AA.VV, 1984).

En el Decreto de Educación N° 1.892 de noviembre de 1973 se planteaba la necesidad de *"revisar todos los elementos específicos del curriculum manipulados discrecionalmente por el gobierno marxista y evaluar el proceso de la Reforma Educacional en curso desde 1965"* (AA.VV, 1984, p. 65). Para lograr lo establecido se creó una comisión que investigase, recolectara información y propusiera soluciones y medidas. La comisión mencionada publicó en julio de 1974 un trabajo titulado "Diagnóstico de la educación chilena". Previamente, en junio de ese año se había convocado a un cuerpo de docentes para emitir opiniones sobre el sistema educacional, mediante pautas preestablecidas. Las conclusiones publicadas bajo el título "Consulta a nivel de unidad educativa" por el periódico *El Mercurio* incluyeron algunos temas curriculares.

Las universidades fueron intervenidas militarmente, se procedió a expulsar a un gran número de profesores, algunos de los cuales partieron al exilio y otros se vincularon a ONG de carácter alternativo y progresista; se cerraron algunos centros educativos y carreras universitarias considerados "subversivos". Por ende, la participación de la sociedad civil y de las instituciones de educación superior fue anulada. Por otra parte, la ley

promulgada en el año 1981 permitió a grupos privados instalar instituciones de educación superior, sin restricciones especiales, lo que dio lugar a un crecimiento explosivo de instituciones. Así, de ocho universidades que existían a nivel nacional en el año 1973, se pasó a más de cuarenta instituciones a finales de esa década. La gratuidad ya no se sostenía como un valor presente en ninguna universidad, fuera ésta pública o privada, y la privatización del sistema fue creciente, convirtiéndose muchas de ellas en una empresa o negocio de grupos económicos o consorcios nacionales e internacionales.

Voces y actores en la Reforma de los años noventa

La situación de las universidades antes descritas se mantuvo en los años noventa y se incrementó la brecha entre las públicas y privadas. Las de carácter público fueron presentando cada vez mayores dificultades económicas, ya que el aporte del Estado no superaba el 20% de su presupuesto y para subsistir fueron obligadas a ingresar a la lógica de mercado prevaleciente en la educación. Es preciso reconocer que si bien en los últimos años estas instituciones de educación superior ya no atienden a la mayoría de los estudiantes, son las universidades que muestran más calidad y que concentran mayoritariamente las capacidades de investigación y de generación de pensamiento en el país (Núñez, 2012)[14].

Respecto a su aporte en la reforma de esta época, algunas de ellas aportaron con propuestas curriculares específicas, pero continuó siendo el Ministerio de Educación el que lideró los procesos de reforma. No obstante, en este período, estas instituciones acompañaron los cambios curriculares mediante estudios, asesorías, formación de profesores en servicio y participando en licitaciones de diversos proyectos. Aunque, en algunos casos, también presentaron cierta resistencia a las modificaciones implantadas, haciendo escuchar su voz.

Los gremios de profesores cumplieron un rol diverso en las reformas curriculares de los noventa. En algunos casos, se les invitó a conformar mesas de trabajo con personal del Ministerio de Educación para definir perfiles profesionales, estándares de desempeño, evaluación docente y elaboración de documentos diversos sobre el quehacer profesional, pero en otros momentos, no se consideró sus voces ni sus propuestas. En cualquier caso, se puede afirmar que gremialmente los docentes no se configuraron como actores claves de estas reformas curriculares, puesto que éstas fueron diseñadas principalmente por expertos y especialistas en áreas de conoci-

14. Ibid.

miento disciplinares específicos, en su mayoría, proveniente de universidades (Silva, 2011)[15]

Menos peso aun han tenido los profesores de aula, quienes si bien han sido consultados en diferentes etapas de formulación de las reformas curriculares, son más bien los encargados de aplicar las propuestas en la sala de clases, contextualizarlas e incidir en aspectos metodológicos vinculados con la transmisión de contenidos, teniendo escasa incidencia en la producción y selección de saberes escolares.

En términos más específicos, podemos señalar que diferentes voces han intervenido en el diseño e implementación de la Reforma Curricular de los gobiernos de la Concertación. Entre estas voces destacaremos las que siguen:

- *La voz del Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación*: La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE), además de dejarle al Ministerio de Educación la tarea de diseñar una plataforma mínima de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, creaba el *Consejo Superior de Educación* que, en materia de definiciones de tipo curricular, poseía atribuciones superiores a las que para sí conserva el Ministerio de Educación, dado que es la instancia que debía aprobar el proyecto de curriculum que le presentara el Ministerio de Educación. Por consiguiente, ambos tuvieron un rol y una voz preponderante en la Reforma Curricular.

- *La voz de la globalización y el isomorfismo curricular:* La tendencia de colocar al país en el mundo global aduciendo que hoy existe un "*isomorfismo curricular*" al cual es aconsejable sumarse y es inevitable de eludir. Es decir, Chile, al igual que muchos países, adujeron que hay un modelo curricular mundialmente estandarizado del curriculum que es el que debe fijar las pautas esenciales del cambio. Al respecto, Kames, Meyer y Benavot (1996) hacen notar que "*los modelos mundiales de cambio curricular dependen menos de los desarrollos económicos, las fuerzas políticas y el crecimiento educacional a nivel local-nacional que de las tendencias de la historia mundial y la posición de los países en esa historia*" (Kames y otros, 1996, p. 12).

Desde esta postura isomórfica y globalizante, la reforma curricular chilena tuvo como referente lo que internacionalmente estaba ocurriendo en materia de cambios curriculares en muchos países del mundo. Para estos efectos, en el proceso de diseño y elaboración del curriculum se invitó a educadores y consultores de otros países a que vinieran a Chile a entregar su experiencia

---

15. Entrevista a Manuel Silva, octubre de 2011.

y pudieran hacer comentarios y observaciones a las propuestas curriculares que fueron paulatinamente elaborándose. Esta postura fue reforzada por la incorporación de Chile a las evaluaciones internacionales que permiten comparar el impacto de la Reforma con otros países (TIMSS; PISA, entre otros.). En este sentido, las reformas también fueron influenciadas por los resultados de estas pruebas estandarizadas, que obligaron a reorientar, en cierta medida, algunos de los cambios curriculares propuestos, con la consecuente presión sobre los profesores que se ven permanentemente tensionados entre la concepción original de la propuesta curricular, que otorga un sentido a los procesos formativos de los estudiantes y las pruebas estandarizadas, que obligan a enseñar y aprender, casi exclusivamente, en función de obtener mejores resultados (Magendzo, 2008).

A muchas de las instituciones anteriormente mencionadas se las consultó permanentemente para que opinaran sobre los estados de avance de las propuestas de reforma curricular. Además, las versiones preliminares fueron publicitadas en los medios masivos de comunicación y sometidas a las observaciones y comentarios de éstos.

Por su parte, los partidos políticos de derecha, representados en organismos como el Centro de Estudios Públicos (CEP) y el Instituto Libertad y Desarrollo, entre otros, ejercieron presiones permanentes para que su visión de mundo estuviera presente en el curriculum y asumieron, en ocasiones, posturas beligerantes con sesgos ideologizados para legitimar sus puntos de vista. Actuando con carácter de críticos y censores frente a una serie de contenidos referidos, por ejemplo, a la familia, a la sexualidad, a la historia de Chile, a la identidad nacional, etc., estos conglomerados de oposición política al gobierno emplearon los medios de comunicación masivos con el fin de hacer ver sus puntos de vista y crear una opinión pública crítica a la reforma curricular.

Además, instituciones especializadas en algunos campos del quehacer nacional y en temáticas de mucha trascendencia social, recomendaron e hicieron demandas para que se introdujeran contenidos temáticos vinculados a sus preocupaciones específicas. Tal es el caso del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) que tuvo especial preocupación custodiando que el tema del género fuera incorporado al curriculum de manera transversal, al igual que lo hizo la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA) con el tema del desarrollo sustentable y el medio ambiente; el Ministerio de Relaciones Exteriores con el tema de derecho internacional humanitario; las Fuerzas Armadas con el tema de la identidad nacional, etc.

- *Las voces de los organismos internacionales*: Gran influencia en la Reforma Curricular tuvieron las posturas y propuestas que surgieron por parte de organismos como CEPAL, PREAL, UNESCO, Banco

Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras. CEPAL hizo notar la relación que debería existir entre la educación, economía y producción al igual que PREAL, el cual sostenía que "*la educación debería tender a la mantención de la competitividad económica internacional...proponiendo además la descentralización de los sistemas educacionales...*". Por su parte, la UNESCO, a comienzos de la década de los noventa, impulsó el Programa Educación para Todos; el Banco Mundial y el BID apoyaron económicamente los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Estos organismos tuvieron una influencia importante en la reforma curricular aportando conocimiento, experiencias y recursos a los proyectos, así como delineando normativas y propuestas de gestión de la reforma (Magendzo, 2008).

- *Las voces de los docentes, del Colegio de Profesores y de las instituciones formadoras de docentes.* Un aspecto de importante de señalar sobre la participación de estos actores en la reforma, fue la expresión de la voluntad por abrir espacios de opinión mediante las consultas que se realizaron en torno a las propuestas curriculares, las cuales estaban encaminadas a lograr legitimidad y apoyo social. Destaca en especial la Consulta Nacional que incluyó la participación y aporte al documento "Objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la educación media" (mayo de 1997) y una consulta a una muestra nacional de profesores de aula de cada asignatura en el marco de un seminario de un día de duración (330 profesores). En especial, se consideró de suma importancia hacer participar al Colegio de Profesores y a la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE).

Además, se extendió dicha consulta a un amplio conjunto de establecimientos de educación media del país (1.595 establecimientos y 31.614 profesores). Adicionalmente algunos grupos corporativos que agrupan a los profesores de ciertas disciplinas académicas como, por ejemplo, la Asociación de Profesores de Química, la Asociación de Profesores de Física, la Asociación de Profesores de Matemática, la Asociación de Profesores de Inglés, por citar algunas, contribuyeron significativamente aportando observaciones a las propuestas curriculares que el organismo central del Ministerio de Educación elaboraba. Conjuntamente, también introdujeron cierta cuota de influencia para que sus disciplinas estuvieran incluidas con un número importante de horas en los planes de estudio. Al respecto, Inés Dussel (2004) acota que "*el único país que parece haber logrado una inclusión relativamente satisfactoria de la docencia es Chile, donde se estructuró una consulta nacional y se modificó la propuesta inicial de acuerdo a sus resultados*" (p. 34).

Sin embargo, el Colegio de Profesores, los docentes y algunos especialistas consideraron que estas consultas eran insuficientes y que los niveles de participación eran muy limitados. En efecto, el Colegio de Profesores, en su calidad de gremio que agrupa a la mayoría de los docentes del país, formuló críticas respecto a los niveles de participación real del magisterio, aduciéndose que éstos han tenido una mínima injerencia en la selección y formulación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos (Assael, 2000). La percepción de los profesores y profesoras del país fue, entonces, que el curriculum se elaboró de manera inconsulta, con poca participación del magisterio y sin mayor consideración a las observaciones que se habían formulado. Sin duda, esta actitud contribuyó, entre otros factores, a que se levantaran resistencias frente al nuevo curriculum. Al respecto, Guillermo Ferrer (2004), en su estudio sobre las reformas curriculares en algunos países de América Latina, recogió desde los profesores chilenos la percepción siguiente: "*la consulta fue puntual y conducida en forma más bien técnica, sin aspiraciones a hacer del proceso una sucesión de debates y aportaciones espontáneas*" (p. 184). Ferrer acota que "*la participación docente carece del carácter de 'movimiento' que se tuvo, por ejemplo, en Colombia*" (p. 63). Sin embargo, este investigador se pregunta: "*si es responsabilidad del Estado planificar todos los canales de diálogo posibles, o si es también deseable esperar a que los docentes, en forma colegiada, busquen sus propios canales de comunicación, por ejemplo mediante la producción de conocimiento científico y el diálogo independiente con la sociedad*" (p. 215).

Conclusiones

A modo de cierre, fue posible advertir al realizar este trabajo que no resultaba fácil trazar un hilo conductor de las reformas educacionales en Chile que permitiera estructurar un pensamiento curricular sólido y congruente. Al revisar las reformas instauradas en los últimos cincuenta años se observa que, aparentemente, el ámbito político y técnico han prevalecido por sobre una visión teórica que dialogue con la práctica del aula.

Es así como los avatares de las reformas de estos últimos años han respondido más a la funcionalidad que se le asigna a la educación desde un determinado modelo de desarrollo, que a experiencias surgidas desde los actores educativos. El eje de cada una de las reformas curriculares parece responder más a lineamientos que emanan de instituciones y lineamientos internacionales, que las propiamente educativas internas.

En este contexto, se hace manifiesta la necesidad de que las instituciones educacionales de nivel superior, tanto en su quehacer docente como de investigación, profundicen en el estudio y en la reflexión, y levanten espacios de debate sobre lo que constituye el "campo curricular", que

trasciende el estrecho marco de las mallas curriculares. Se advierte que, si bien en ciertas universidades chilenas, tanto públicas como privadas, se han realizado esfuerzos importantes de renovación curricular, a menudo no van acompañados de la necesaria sistematización que permita la construcción de conocimiento, transformándolo en sujeto de debate, no sólo entre expertos, sino, particularmente, con el gremio docente. En este sentido, es preciso por sobre todo, captar el momento presente, con mirada de futuro, que responda a las demandas que el movimiento estudiantil y la sociedad en su conjunto le está emplazando a la educación y al curriculum. El presente artículo pretende contribuir a este desafío.

Referencias bibliográficas

AA.VV (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Volúmenes 1 y 2. Santiago de Chile: PIIE.

Abraham, M. (1990). Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales. *Arataia. Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos*, CISE, N° 2, julio de 1990. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Abraham, M. (1993). Perspectivas teóricas del curriculum. *Revista Perspectiva,* Año III. N° 9, abril-mayo 1993. Jiutepec, Morelos, México.

Abraham, M. (2004). Reflexiones sobre el curriculum escolar. Documento del Magíster en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

Assaél, J. (2000). Las Reformas Educativas en Chile. Conferencia presentada en el Primer Seminario Internacional sobre Reformas Educativas, Lima, Noviembre 2000. En Las Reformas Educativas en Perú, América Latina y el Caribe. Instituto Pedagógico de San Marcos, Lima.

Bellei, C. et al. (2002). *Participación de los Centros de Padres y apoderados en la Educación*. Santiago de Chile. UNICEF-CIDE.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, *15*, 47-74.

Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica - Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).

Brunner, J. J. (2005). Educación en Chile: El peso de las desigualdades. En Conferencias Presidenciales de Humanidades, Santiago de Chile, 20 de abril.

Cabezón, E. (1978). *Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública. Superintendencia.

Castañeda, A. (1988). Razón, ciencia y conocimiento. En M. Landesman (comp.) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autonóma de Sinaloa.

Castro, E. (2000). Marco legal y contexto sociocultural de la propuesta curricular de formación en valores. El caso de Chile. *Revista de Tecnología Educativa* OEA. MINEDUC, Chile, Vol. XIV, Santiago de Chile.

Contreras, E. y Ogalde, I. (1983). *Principios de la tecnología educativa*. México: Editorial Edicol, Colección Cuadernos Pedagógicos.

Cox, C. (1987). *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. Santiago de Chile: Documento de Trabajo, CIDE.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, *4* (2), 213-232.

Cox, C. (2003). El nuevo curriculum del sistema escolar. En R. Hevia (ed.) *Educación en Chile hoy* (pp. 117-136). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Cox, C. (2006). Construcción política de Reformas Curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Santiago de Chile.

Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago de Chile: CIDE.

Curriculum. Revista Especializada para América Latina y El Caribe. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina y El Caribe. República de Venezuela. Ministerio de Educación. Universidad Simón Bolívar. Año 3, Nº 6, Diciembre 1978.

Curriculum. Revista Especializada para América Latina y El Caribe. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina y El Caribe. República de Venezuela. Ministerio de Educación. Universidad Simón Bolívar. Año 4, N° 7-8, Julio-diciembre 1979.

Díaz-Barriga, A. (2009). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz-Barriga, A. (2003). El currículo, tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Dussel, I. (2004). Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay: informe comparativo. En M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez (Eds.) *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

Eisner, E. y Vallance, E (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: Mc Cutchan Publishing Company.

Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

Fauré, E. y otros (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-Editorial. UNESCO.

Ferrada, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure. Colección Apertura.

Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?*. Lima, Perú. GRADE, Documento de Trabajo 45.

Fischer, K. (1976). *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1975*. Los Ángeles, California.

Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. México: Diana.

Gagné, R. y Briggs (1983). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.) *Políticas educativas en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21.* Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, designado por S.E. el Presidente de la República. Santiago de Chile.

Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (1° edición publicada en 1968).

Kames, D.H.; Meyer, J. y Benavot, A. (1996). The expansion of secondary education,

democratizacion and World modelsof secondary education, 1960-2000. En A. Benavot (Ed.) *The changing contents of primary and secondary education: Comparative studies of the school curriculum*. Hong Kong: CERC.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Leyton, M. (2010). Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). *Revista Docencia* N° 40. Publicación del Colegio de Profesores. Mayo 2010.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Magendzo, A. (1991). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.

Magendzo, A. (1999). Educación ética y formación ciudadana: una reflexión desde un momento valórico y desde los objetivos fundamentales transversales. En X. Azúa y M.L. Nervi (comp.) *La Reforma Curricular Chilena: enfoques críticos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.

Mager, R. (1973). *Análisis de metas*. México: Trillas.

Mager, R. (1981). *La confección de objetivos para la enseñanza*. México: Guajardo.

Ministerio de Educación (1975). *Políticas Educacionales del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Pública (1980). *Decreto N° 4.002*, de 20 de mayo de 1980. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Pública (1981). *Decreto N° 300 Exento*. Santiago de Chile, 30 de diciembre de 1981.

Nervi, M. L. (2004). *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago: Editorial Universitaria.

Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago de Chile: PIIE Estudios, Serie Histórica N° 3.

Oteiza, F. y Montero, P. (1994). *Diseño de curriculum. Modelos para la producción y actualización*. Santiago de Chile: MINEDUC-MECE.

Periódico *El Mercurio* (1974). Consulta a Nivel de Unidad Educativa. Junio.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Puryear, J. (1997). *Educación en América Latina, problemas y desafíos*. Santiago de Chile: Documento de PREAL.

Remedi, E. (1983). Curriculum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido. *Avance y perspectiva*. México. CINVESTAV, N°s. 18-19, 2° época, agosto-diciembre, 1983.

Silva, M. (2002). *La práctica del discurso curricular. Indagación exploratoria*. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile: Ediciones Cerro Manquehue.

Silva, M. (2000). Alcances curriculares de la Reforma Educacional. *Estudios pedagógicos* N° 26, Valdivia, Chile, pp. 69-77.

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052000000100005&script=sci_arttext

Shiro, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great debate*. New Jersey: Educational Tecnology Pubns.

Schwab J.J. (1984). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En G. Sacristán y M.A. Pérez Gómez, *La ense-*

ñanza, su teoría y su práctica. Madrid: El Ateneo.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Soto, V. (1976). *Desarrollo de modelos curriculares*. Tomo I Fundamentación teórica. Tomo II Operatoria. Santiago de Chile.

Soto, V. (1995). "Teorías críticas y su impacto en la construcción del currículo". Monografía. Programa de Magíster en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: UMCE.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Young, M. (1988). Conocimiento y control. En M. Landesman (comp.) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Culiacán: Universidad de Sinaloa.

Walter, D. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review* Vol. 80, Cap.1. Chicago.

CAPÍTULO 7

Constitución del campo curricular en la República Dominicana

Minerva Vincent
Colaboradores:
Manuel Herasme y Marcos Fernández

Introducción

Reconstruir el proceso de constitución del campo curricular en República Dominicana a partir de los años setenta, equivale a situarse en el momento mismo de la introducción de un abordaje sistemático del tema en el ámbito educativo dominicano.

La discusión de paradigmas, enfoques y tendencias curriculares, tal como ha sucedido en muchos países de la región latinoamericana y del Caribe, ha tenido lugar en el marco de procesos de reforma educativa promovidos desde el Estado, muchos de ellos con apoyo de agencias y organismos internacionales. En dichas discusiones han estado presentes visiones críticas en torno a la educación, las cuales expresan las relaciones de poder que se manifiestan en nuestros contextos socioculturales.

El estudio que se realiza retoma planteamientos que sitúan en los albores de la modernidad el surgimiento de la idea de centrar el proyecto escolar en la construcción de la ciudadanía, bajo la premisa de que el sujeto no nace ciudadano, sino que se hace; asumiendo así la enraizada concepción modernista de situar la educación escolarizada como salvaguarda del progreso y de la construcción de sociedades justas y solidarias. Sin embargo, la formación de un sujeto transita por una doble vía entre el derecho a la libertad y a su individualidad, y el deber de expresar estos derechos dentro de unos márgenes establecidos para convivir en sociedades que se construyen y reconstruyen de manera permanente.

La determinación de estos límites correspondió a la escuela formal, vista así como una sistematización de la gestión social del progreso que los fundadores de las repúblicas francesa y estadounidense reconocieron como fundamental para el desarrollo, permanencia y perfeccionamiento del tipo de sociedades que escogieron construir. El traspaso de la Ilustración y el diseño de una experiencia racional basada en la ciencia y la ética, valoradas

por cada sociedad, se expresa como una necesidad que hasta el día de hoy contiene premisas que sin ser absolutas ni definitivas se encuentran en el espacio del debate cuando han de trasladarse a objetos concretos, como son los sistemas educativos, sus concepciones, estructuras y, sobre todo, las prácticas que concretizan las aspiraciones sociales.

De esta manera se instala el campo curricular como objeto y sujeto de estudio y discusión, convocando a la reflexión, al diálogo y a la socialización. La complejidad del concepto de curriculum emplaza a los pensadores y planificadores sociales a escribirlo, estudiarlo y reescribirlo, en tanto se asume que el desarrollo de la modernidad, como marco de las sociedades occidentales, está intrínsecamente vinculado a la labor de la escuela. Las sociedades encargan a sus sistemas educativos la misión de formar a los ciudadanos que harán posible el desarrollo del proyecto de país al que se aspira.

Sin sobredimensionar los alcances del tema curricular, hay un amplio acuerdo en considerar que éste tiene la capacidad de expresar utopías, necesidades y expectativas sociales. Por ello, el concepto de curriculum tuvo desde sus orígenes la facultad de expresar la función que se espera juegue la educación en la sociedad que lo formula.

La significatividad del campo curricular se manifiesta, por un lado, en la atención que otorga a los temas referidos al desarrollo humano en todas sus dimensiones (físicas, cognitivas, éticas, artísticas y de búsqueda de la trascendencia) en su vinculación al aprendizaje y a la enseñanza; al tiempo que al momento de su diseño han de tomarse decisiones de índole política al asignar cuotas de poder a los diferentes actores que establecen sus fundamentos, propósitos, contenidos y estrategias. Es decir, ha de llegarse a acuerdos en torno a quiénes definen el para qué, el qué y el cómo del discurso y de la acción curricular. Se plantea también, independientemente de la pertinencia del curriculum diseñado, el tema del curriculum oculto, la cercanía o distancia entre lo que se prescribe y lo que en realidad se realiza.

De la misma manera, se establece la capacidad del curriculum de estar abierto a los cambios que operan en la sociedad, la cultura, la ciencia, la tecnología y el arte; así como su flexibilidad para adecuarse a los diferentes contextos en que será ejecutado y a las características, necesidades y expectativas de los sujetos participantes en los desarrollos curriculares. Así mismo, se define si debe contener suficiente nivel de detalle para orientar la práctica de aula o si sólo debe limitarse a establecer un marco general que dé cuenta de finalidades, valores y contenidos básicos. La respuesta que se otorgue a estas cuestiones impone, necesariamente, la adopción de posturas ideológicas, políticas y teóricas de parte de los diseñadores del curriculum.

Por décadas, en el caso de República Dominicana, las propuestas curriculares no contuvieron los elementos que permitan un análisis profundo de todos sus componentes. De ahí la dificultad para ubicar en los diferentes intentos de reforma los enfoques que han otorgado identidad al campo curricular.

En las páginas siguientes se presenta el camino transitado hasta llegar a las concepciones que se debaten en la actualidad, incluyendo los procesos de institucionalización del curriculum, como objeto de estudio y práctica social sistematizada.

Como podrá apreciarse, en un primer momento la constitución del campo curricular en República Dominicana, sin ser ajena a los antecedentes históricos, a las tendencias y a los enfoques académicos internacionales, ha estado determinada por los ritmos del desarrollo social y político del país, supeditados a eventos políticos, dictaduras, golpes de Estado, intervenciones extranjeras y crisis de modelos económicos, en un contexto de gran fragilidad institucional. De esta forma se observa cómo las diversas reformas educativas promovidas desde el Ministerio de Educación se corresponden con cambios sociales, políticos y económicos de importancia.

En un segundo momento, se reconstruye la institucionalización formal del campo del curriculum en República Dominicana, enfocando los giros en el orden educativo con hitos sustentados en las concepciones curriculares que tuvieron mayor incidencia en la región.

Es importante señalar que hasta 1990 gran parte de la historia del curriculum residía en fuentes orales, algunas de ellas hoy extintas. Ante la escasez de registros que den cuenta del paso de la educación dominicana por los enfoques y tendencias del campo curricular, la construcción del presente trabajo implicó el rastreo sistemático de documentos oficiales, consultas a actores protagónicos, así como la localización de fuentes bibliográficas que dejasen entrever consideraciones y acciones de tipo curricular, en correspondencia con determinados planteamientos teóricos.

El trabajo finaliza con un esbozo y reflexión en torno a lo ocurrido en el movimiento transformador que en el marco del Plan Decenal 1992-2002, dio lugar al curriculum como un campo específico de estudio y práctica social, invitando a nuevos estudios que den cuenta de su desarrollo.

1. La constitución del campo curricular en la República Dominicana: enfoques y contexto histórico

El enfoque racionalista y su vertiente técnico-racional

Como es sabido, el enfoque racionalista se distingue por tres características: la secularización, es decir una decidida postura de separar las cuestiones

de índole religiosa de aquello que le compete al Estado, concibiendo lo científico como la base del proyecto pedagógico y la asunción del individualismo en tanto que sustento del liberalismo político y del desarrollo capitalista. También por la adopción del pragmatismo, al considerar que el criterio de verdad está en lo útil y susceptible de un desarrollo práctico eficaz, lo cual distancia esta postura del Iluminismo clásico predominante por siglos. Y finalmente, el criterio de que el curriculum debe construirse sobre la base de la libertad de elección de la sociedad, en virtud de lo cual se seleccionarán los conocimientos y competencias que se juzguen necesarios para la vida social e individual.

En el marco de este enfoque se desarrollaron tres corrientes o variantes, reseñadas por García Garduño (1995, pp. 60-67), las cuales ganaron espacio entre los educadores dominicanos, a través de la bibliografía que se manejaba en el país. Las ideas de Herbart, Rousseau y Pestalozzi, retomadas y superadas luego por Dewey y Kilpatrick, eran referentes comunes desde los programas de formación de maestros a través de los cuales se socializaban los planteamientos de la "enseñanza orientada a la acción" y se difundían los conceptos de "aprendizaje activo", "enseñanza interactiva" y "democratización de la educación", entre otros que surgieron en el marco de esa vertiente curricular.

La denominada pedagogía progresista constituyó la segunda variante, la cual empezó a entender la escuela como una reconstrucción del orden social, donde el docente es un guía y orientador del estudiante, considerándolo como centro y fin de la acción educativa.

La tercera, la perspectiva técnico-racional, surge y se desarrolla en los Estados Unidos a partir de la segunda mitad del siglo pasado, en un contexto económico de aceleramiento de la industrialización generado tras la Segunda Guerra Mundial. En ese momento a la educación se le requirió, por un lado, la formación de los recursos humanos aptos para contribuir con eficiencia al desarrollo económico en marcha y la clasificación de tales recursos en función de sus capacidades para ocupar los distintos puestos que demandaba el sistema productivo.

Autores como Gagné, Bloom y Brigg, entre otros, bajo la sombrilla de modelos de instrucción surgidos a partir del conductismo y del cognitivismo, se encargaron de aportar los elementos teóricos y técnicos que garantizaran el cumplimiento de las nuevas demandas a la educación. Sus planteamientos tuvieron también una gran penetración en el ámbito educativo dominicano.

En ese marco irrumpen con fuerza los denominados objetivos operacionales o conductuales. Gimeno Sacristán (1982, p. 43) señala que "*el definir y exponer un objetivo para el aprendizaje significa expresar una de las categorías de los resultados del aprendizaje en términos de actuación*

humana y especificar la situación en la cual habrá de ser observada", elemento éste de gran valor para el enfoque técnico-racional.

Todas estas expresiones tuvieron cabida, de una forma u otra, en la educación dominicana. Fundamentalmente, se reflejaron en las acciones desplegadas desde el Ministerio de Educación y desde los enfoques difundidos en las facultades y departamentos universitarios de Educación y Pedagogía, así como desde las escuelas y departamentos de Psicología que aportaban la base conceptual y metodológica para el acercamiento al tema curricular en la década de los setenta. En particular, el Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) jugó un importante papel al acoger profesores y egresados de universidades mexicanas, brasileñas y norteamericanas, quienes desde sus cátedras difundieron los temas que se corresponden a lo que hoy se entienden como fundamentos psicológicos del curriculum. Igualmente se realizaron aportes desde las facultades, direcciones y departamentos de Educación, tanto de la estatal universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), como de universidades privadas que también formaban maestros, como la Universidad Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) y de la hoy Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

El enfoque crítico

Es oportuno esbozar el entendimiento que aporta la Teoría Crítica desde una perspectiva filosófica, como apuesta al carácter constitutivo del conocimiento a partir de una estrategia de emancipación social, ya que su influencia se deja sentir en el devenir histórico de la educación dominicana.

A partir de la teoría marxista, asumida como una crítica a la economía política, un grupo de intelectuales dio origen a la denominada Escuela de Frankfurt, que tras sortear la instalación del nazismo en Alemania, inicia entonces desde Estados Unidos un importante trabajo intelectual cuyo legado es la Teoría Crítica de la Sociedad, que operó como una actualización de la teoría marxista en su espíritu primario.

Aplicando a la educación el trabajo de importantes representantes de esta escuela, entre los que destacan Marcuse, Adorno, Habermas y Fromm entre otros, Freire inicia una revolución educativa en Latinoamérica con la llamada Pedagogía de la Liberación. Más tarde, algunos pedagogos contemporáneos como McLaren, Giroux y Apple aportan también al movimiento curricular develando el carácter ahistórico y poco explícito de su formulación, asumiendo las ideas de autonomía de los sujetos, las prácticas reflexivas y la acción social.

De ese modo, la educación empieza a analizarse críticamente como un espacio en que el conocimiento permite que las contradicciones de las

interrelaciones sociales queden al descubierto; desde el supuesto que la educación no puede ser concebida desligada de la cultura, y debe tomar en cuenta las características de quienes se forman en la escuela, así como de sus formadores.

El curriculum es visto entonces como un vehículo para identificar problemas sociales, otorgándole a los educadores orientaciones para la intervención social. Desde la teoría crítica, el curriculum ha de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, investigativo, con el fin último de realizar un aporte al cambio social desde sus estructuras mismas, y cuyo ejercicio puede ser practicado en el aula. El fomento a la criticidad ofrece la ventaja de crear unas pautas de modelado social en que la concientización, el debate y la reflexión deben involucrar fundamentalmente al estudiante, operando el educador como un facilitador de estos procesos para una comprensión provechosa de las vivencias individuales y comunitarias. De esta forma, se estructura un escenario en el que la participación del alumno está enfocada a la transformación de su realidad.

Muchas de estas ideas, como se verá más adelante, están en la base del Movimiento Renovador de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y de la Transformación Curricular que dio lugar al curriculum vigente. A la fecha, constituyen también el sustento teórico y práctico de organizaciones no gubernamentales como el Centro Cultural Poveda, aliada del Ministerio de Educación en múltiples iniciativas.

Profundizando en el plano regional, según las palabras de Villarini (1989, p. 10), educador puertorriqueño cuyas ideas han tenido influencia en algunas instituciones educativas tanto de nivel superior como pre-universitario de la República Dominicana, "*los integrantes de este movimiento somos educadores que nos hemos dado a la tarea de problematizar, experimentar y redefinir nuestras prácticas de enseñanza para transformarlas en agentes liberadores del potencial intelectual de nuestros estudiantes, limitado hoy día por las prácticas bancarias que prevalecen en las instituciones de educación formal*".

Desde esa perspectiva, todo intento de trabajo y desarrollo en el campo curricular ha de conjugar cuatro factores básicos para garantizar su éxito. En primer término se requiere la reflexión crítica, que produce justificaciones y metas para el cambio en los objetivos, el contenido y la metodología de enseñanza. A continuación, se precisa de la deliberación y el compromiso político que hacen probable el cambio, al crear las condiciones que han de permitir su concreción y direccionalidad. Se requiere también de una planificación estratégica que reconozca las necesidades educativas específicas en forma secuencial y sistemática, estableciendo un orden lógico a seguir. Finalmente, debe apostarse por la acción cultural, que crea el liderazgo y

el movimiento transformador de las mentalidades y actitudes de los actores educativos.

Sobre esta última perspectiva Villarini (1989, p. 11) advierte que, "*si se carece de la acción cultural, la reforma sólo tendrá lugar en la cabeza de los filósofos, los políticos y los tecnócratas que la auspician*". Tras revisar los diferentes momentos político-sociales de la constitución del campo curricular en la República Dominicana, se observa cómo la falta de atención a los factores antes mencionados ha dificultado desarrollos curriculares que respondan a las necesidades de la sociedad del presente.

2. Aparición y desarrollo del enfoque técnico-racional en la República Dominicana

Contexto de la educación dominicana hasta mediados del siglo XX

Desde el surgimiento mismo del Estado Nación de la República Dominicana en febrero de 1844, la formación social se vio afectada por la influencia y control extranjeros. Al respecto, el historiador Franklin Franco Pichardo (1979, p. 88) destaca que, "*al poco tiempo de nuestra independencia los sectores más retrógrados de nuestra sociedad colocados sobre la cima de nuestra vida intelectual, política y administrativa logran la casi completa monopolización del poder, luego de aplastar la escasa minoría liberal de sentimientos nacionalistas, y utilizando incluso los recursos del Estado, impulsaron su visión deforme y extranjerizante*", en contraposición a la concepción liberal democrática que sobre la educación encarnaba Juan Pablo Duarte y Los Trinitarios, padres fundadores de la nación dominicana.

En ese contexto, y tras la efervescencia independentista, vuelve el país a un creciente proceso de enajenación cultural que, de acuerdo con Carnoy (1980), "*se manifiesta en la necesidad de copiarlo todo de la metrópoli desarrollada. Los valores y normas deseadas se toman de la metrópolis, no de la experiencia local. Esta alienación era la clave de la supervivencia de la situación de subdesarrollo*".

Durante este período, según relata Peña y Castillo (2001, p. 87), la educación tenía un "*alto contenido libresco memorístico y de corte alienante que al reivindicar los valores de la Madre Patria, menospreciaba los orígenes negroides y taino de la identidad local. El exclusionismo prehispánico llevó a olvidar el proceso de mulataje y del mulato como síntesis de todas las herencias culturales*".

Sin embargo, el panorama educativo de la República Dominicana presentó cambios muy pronunciados tras la llegada al país del intelectual, filósofo, sociólogo y educador puertorriqueño Eugenio María de Hostos en

1878, época en la que los historiadores del curriculum sitúan el surgimiento del mismo como disciplina.

El pensamiento positivista-racionalista de Hostos enfrentó de forma radical la concepción escolástica religiosa predominante hasta ese momento. Esa primera gran ruptura con el modelo escolástico surge en el marco de un contexto social de cambios alentados por la vuelta a las ideas originarias de los Trinitarios y el restablecimiento de la soberanía nacional. Se trató del llamado Movimiento Restaurador, encabezado por el general Gregorio Luperón, que frenó los aprestos reanexionistas a España de los sectores políticos aupados por la oligarquía criolla.

A pesar de ello, las conquistas educativas logradas bajo la conducción de Hostos en el marco del movimiento de la Restauración se desvanecieron poco tiempo después, tras el ascenso al poder del militar y dictador Ulises Heureaux, quien gobernó el país desde 1887 a 1899, período en el cual se retomaron los viejos esquemas educativos de corte escolásticos. Esta situación se mantendría hasta más allá de mediados del siglo XX. Así, de una postura racionalista liberal, se regresó a la asunción de un pensamiento tradicional y conservador con fuerte presencia del escolasticismo cristiano, que se acentuó durante la larga dictadura de Rafael Leonidas Trujillo (1930-1961).

El régimen trujillista adecuó toda la base normativa para que le sirviera de sustento. La Ley Orgánica de Educación 2.909/51 y el concordato entre el Estado del Vaticano y el Estado Dominicano firmado en el año 1954, fueron los documentos de mayor trascendencia e impacto en el quehacer educativo del país hasta la última década del pasado siglo XX.

En palabras de Fiallo y Germán (1994, p. 189), la Ley 2.909 asumía "*una cultura extrovertida y extractora de matriz colonial y neocolonial que define nuestra identidad (fisonomía) como hispánica, cristiana y panamericanista estableciendo la elevación de los alumnos en esos principios. Se concibe la cultura también de manera tradicional, como algo externo a los sujetos, estableciendo claramente una especie de cultura primitiva en el grueso de la población que debe ser elevada hacia una especie de tope elitista definido desde el exterior de los sujetos*". La citada Ley Orgánica de Educación se mantuvo vigente hasta el año 1997, cuando fue sustituida por la actual Ley General de Educación 66/97.

El contexto de los años sesenta y setenta

En mayo de 1961, la población dominicana dio un giro tras el ajusticiamiento del dictador Rafael Trujillo. En el país se produjo un amplio proceso de movilización política y social de los distintos estratos y sectores de la sociedad, que condujeron a la celebración de las primeras elecciones libres

y democráticas, el 20 de mayo de 1962. Resultó electo el Profesor Juan Bosch, partidario del pensamiento y obra de Eugenio María de Hostos.

La revaloración del ideal hostosiano se vio plasmada en la Constitución de 1963, cuyo artículo 37 garantiza la "libertad de enseñanza" y se "proclama la ciencia como fundamento básico de la educación". Sin embargo, esta iniciativa tuvo una corta vida, pues el gobierno del profesor Bosch duró solo siete meses, al ser derrocado por un Golpe de Estado[1].

De facto, el enfoque positivista en educación desaparece con un nuevo marco constitucional en el año 1966. Este último establece que "*El Estado procurará la más amplia difusión de la ciencia y la cultura facilitando de manera adecuada que todas las personas se beneficien con los resultados del progreso científico y moral*" (Constitución de la República Dominicana 1966, Artículo 8).

Fiallo y Germán (1994, p. 188) analizan cómo, aunque en esta nueva visión constitucional se menciona la ciencia como eje conductivo, ésta se asume con una visión que disocia fenómenos y sujetos, no como un elemento de producción de la cultura. Para estos autores, el enfoque asumido considera la ciencia como elemento exterior al sujeto, como un mero objeto a conocer, construyendo una relación de enajenación y sin protagonismo del individuo. Desde esta concepción, en el proceso educativo no se hace ciencia sino que se recrea su difusión. Puntualizan que "la educación no se concibe como creación de la cultura, sino como medio para difundir una cultura ya producida"

A nivel del trabajo educativo cotidiano en una escuela esa visión se traduce, como expresan Vincent y Pimentel (1996, p. 6), en "*una educación libresca, memorística y acrítica de parte de educadores y estudiantes. Unos y otros debían reproducir un saber académico acumulado en libros y manuales, el cual debía ser asimilado sin mediar ningún tipo de reflexión y/o experimentación. No se esperaba de la educación otro resultado que nutrir las mentes de las nuevas generaciones con verdades descubiertas por la humanidad en el curso del desarrollo de la civilización y la cultura occidental*".

Con esta impronta, y sin importantes variaciones hasta la década de los años 1990 del pasado siglo, la educación en la República Dominicana se mantuvo regida bajo un manto legal caracterizado por una concepción tradicional del aprendizaje, la ciencia y la cultura, aferradas a una filosofía educativa conservadora con profundas implicaciones del escolasticismo cristiano y que, posteriormente, se acercaría al enfoque técnico-racional.

---

1. El 25 de septiembre de 1963 el gobierno de Juan Bosch fue derrocado por la cúpula del estamento militar y de los grupos empresariales del país. Dicho gobierno fue remplazado por un triunvirato y determinó la Revolución de Abril del 1965, lo que provocó a su vez la segunda intervención militar norteamericana a República Dominicana en el siglo XX.

La reforma del nivel medio y el enfoque técnico-racional

Durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, la dinámica económica dominicana, al igual que la generalidad de los países de América Latina, se manejó bajo el modelo de desarrollo industrial basado en la sustitución de importaciones, estableciendo un marco normativo proteccionista para dicho sector.

De esa visión desarrollista se esperaba un alto impacto en materia de la ampliación de la cobertura y la calidad de los empleos, considerando que el modelo industrial adoptado demandaría una gran cantidad de mano de obra calificada. Por consiguiente, desde una perspectiva técnico-racional, correspondía al sistema educativo dominicano generar los procesos de formación y calificación requeridos por las empresas. En este contexto, surgen los proyectos de reforma de la Educación Media y otros instrumentos legales complementarios.

La Ordenanza 2'69 en su primer Considerando declara que "*la filosofía, estructura y fines de la educación secundaria dominicana resulta inadecuada a las necesidades de una nación en proceso de desarrollo y rezagada con respecto a los avances científicos y tecnológicos de la pedagogía de nuestro tiempo. Establece la incorporación de los cursos 7º y 8º (educación intermedia) a los cuatro cursos de educación secundaria para formar un sólo período educativo que se llamará Educación Media con una duración total de seis años*" (SEEBAC, Ordenanza 02'69).

Por su parte, la Ordenanza 1'70 en el décimo de sus Considerandos señala que "*el desarrollo socioeconómico del país requiere que sus recursos humanos, además de poseer una amplia cultura general, estén capacitados para enfrentar con buen éxito las exigencias de la vida del trabajo y para integrarse de forma efectiva a los procesos de cambios acelerados que conllevan el desarrollo de las ciencias y las técnicas modernas*" (SEEBAC, Ordenanza 1'70).

Por lo que se desprende de las referencias tomadas de las ordenanzas 2'69 y 1'70 y otras disposiciones complementarias[2], la Reforma de la Educación Media buscaba adecuar la oferta educativa de dicho nivel a las necesidades de recursos humanos especializados demandados por el sector productivo, por lo que resulta claro que dicha Reforma puede ubicarse bajo la sombrilla de un paradigma eficientista, compatible con el modelo económico que se promovía.

---

2. Posterior a la aprobación de la Ordenanza 1'70 se introdujeron otras disposiciones complementarias para la readecuación de algunos aspectos. Dentro de estas se destacan las ordenanzas 11'75, 135'72, 1'84 y 1'87.

Esta tendencia, observada en el contexto dominicano, guarda sintonía con el análisis que realiza García Garduño (1995, pp. 58-59) cuando indica que en Estados Unidos, después de la Primera Guerra Mundial, el movimiento de la pedagogía progresista de Dewey perdió fuerza a pesar de su claro humanismo, en parte debido a la radicalización y romanticismo de muchos de sus seguidores, pero sobre todo, debido a su falta de apertura a las demandas que hacían los sectores productivos a la educación. Esta situación se hace presente todavía en la actualidad, cuando por las razones ideológicas e intereses políticos que siempre subyacen en los temas educativos y en especial en el campo del curriculum, se asumen posiciones radicales. En este sentido, el Plan de Reforma de la Educación Media de finales de los setenta, constituyó un gran esfuerzo por articular la Educación Media con el sector productivo nacional[3], el cual fue perdiendo vigencia ante el establecimiento de otras prioridades y de nuevos marcos conceptuales que orientaban el accionar de las autoridades educativas, situadas en perspectivas más cercanas a un enfoque crítico, el cual no logró prosperar en ese entonces, según los testimonios de actores importantes de la época[4].

Las reformas del nivel primario

En relación con la Educación Primaria, los primeros esfuerzos de reforma se sitúan en el 1977, con la aprobación de las ordenanzas 1'77 y 2'77. La primera aporta el marco conceptual para la reforma, en tanto que la segunda establece el nuevo curriculum para la educación primaria nacional, siguiendo el mismo enfoque técnico-racional que inspiró la Reforma de 1970 para el Nivel Medio.

En la Ordenanza 2'77 se establece que "*el curriculum de la Educación Primaria dominicana tiene una duración de seis años y se desarrolla en dos ciclos: uno de Educación Básica mínima (o bloque de cuatro años) y un segundo ciclo de dos años que complete dicha formación básica a la vez que ponga énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas prácticas que permitan al sujeto un adecuado entrenamiento para desempeñar papeles económicos y sociales relacionados fundamentalmente con su vida social, familiar y el desarrollo de su comunidad*" (SEEBAC, Ordenanza 2'77, Art. 1).

---

3. Los centros educativos para el nivel medio que fueron incorporados al "Plan de Reforma" fueron dotados de modernas infraestructuras física y académica, con laboratorios y talleres propios de las áreas incluidas en sus ofertas.

4. Sobre este particular, fueron recogidos los testimonios de las profesoras Ivelisse Prats Ramírez, Ligia Amada Melo y Ana Daisy García, quienes fueran funcionarias durante décadas del hoy MINERD. Las dos primeras como secretarias de Educación (ministras) en los períodos 1982-1986 y 1996-2000, respectivamente, y la tercera como Directora de Curriculum al momento de la Transformación Curricular de los años noventa.

A lo largo de los dieciséis artículos que contiene la Ordenanza 2'77 queda evidenciado que para la SEEBAC el concepto de curriculum es utilizado como sinónimo de Plan de Estudio, incorporando conceptos provenientes de la corriente psicológica que promovían los seguidores del conductismo en el país. Los contenidos curriculares se presentan como algo acabado, diseñado por expertos y colocado en manos del maestro para que éste los "interprete y aplique" (SEEBAC, Ordenanza 2'77, Art. 1).

Como se advierte, las reformas curriculares introducidas durante los setenta y ochenta, al estar unidas a un marco normativo general, (Ley Orgánica de Educación 2909/51) de corte tradicional, hace difícil hablar con propiedad de la asunción de un modelo curricular particular y de un pensamiento educativo propio. Más bien, como señalan Vincent y Pimentel (1996, p. 6) "*las concepciones del quehacer educativo se movían desde una ingenua espontaneidad, fundamentada en intuiciones, verdades inspiradas en el sentido común, la experiencia acumulada y una tendencia a asumir los principios del conductismo*".

No obstante, a nivel de diseño se perciben elementos del modelo curricular sistematizados por Ralph Tyler en sus *Principios básicos del currículo.* Este autor sugiere la formulación de objetivos siguiendo los criterios que se establecían desde el conductismo, la elección de contenidos disciplinarios para estructurar la malla curricular, métodos rígidos para conducir la enseñanza, y procedimientos medibles y verificables para la evaluación de los resultados obtenidos.

Testimonios recogidos de educadores que participaron en ese proceso de Reforma, una investigación realizada mediante contrato entre el Ministerio de Educación y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)[5], así como propuestas y estudios evaluativos propios del Ministerio[6] permiten afirmar que se siguieron las etapas recomendadas por Hilda Taba, colaboradora de Tyler, quien señalara que la planeación y sustentación de un curriculum debe considerar el estudio de la sociedad y de los estudiantes, así como una relación de los contenidos a enseñar.

Ahora bien, de manera creciente, desde las aulas de pedagogía de las instituciones de educación superior y las escuelas normales formadoras de maestros, hasta las aulas de los niveles básico y medio del sistema educativo dominicano, fue notoria durante esos años la obsesión de expresar en términos de conductas observables y medibles, los fines y propósitos educativos. En consecuencia, "*el control y el énfasis en los resultados cuan-*

5. Se trata del estudio realizado en el año 1984 por Antonio Menéndez, Rafael Camilo y Santiago Simón sobre la Realidad Socioeconómica y Cultural de la República Dominicana.

6. Como el estudio realizado por Max Michel sobre Educación, Estado y Proyecto Social, que fuera publicado en la *Revista Estudios Sociales*. Año XXV, No. 89-90. Julio-Diciembre 1992.

tificables y replicables, trivializaron la actividad educativa, imponiéndose un estilo de hacer educación caracterizado por el reduccionismo, el simplismo, el empirismo y la distorsión de las Ciencias Sociales. El método estaría referido básicamente a la fijación y control de los objetivos instruccionales, formulados con precisión y reforzados sistemáticamente. Adquirir conocimientos, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, era referente ideal en el desarrollo intelectual y la tecnología educativa su apoyo instrumental. Skinner, Gagné, Bloom y Chadwick, entre otros, se convirtieron en los referentes permanentes de ese modelo educativo" (Vincent y Pimentel, 1996, p. 6).

Estas concepciones sustentaron la formación docente ofrecida a los futuros maestros y se hacía evidente en las escasas investigaciones que se desarrollaban en el país, básicamente determinadas por requerimientos académicos (tesis de grado), artículos, ensayos o propuestas.

Incorporación de la teoría crítica en la República Dominicana

Las expectativas de cambio producidas tras la caída de la Trujillo y las consiguientes movilizaciones sociales y políticas entre conquistas democráticas y reacciones revolucionarias, permitieron el establecimiento de concepciones emancipadoras, al menos en la libertad de pensamiento, que se tradujeron en la revitalización del espacio intelectual y cultural más importante con que contaba el país: la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Esta institución universitaria, la mayor en términos de tradición, infraestructura y matrícula, concibió un importante movimiento renovador.

Inspirada en el Movimiento de Córdoba (Argentina) de 1918, la UASD consagra en junio de 1966 su nuevo Estatuto Orgánico en el que se consigna el carácter de universidad abierta, crítica y de masas. La declaración de sus principios y misión expresan que "*la vida universitaria se desenvolverá conforme a un espíritu de democracia, justicia y solidaridad humanas. Estará abierta a todas las corrientes del pensamiento, las cuales serán expuestas y analizadas de manera rigurosamente científica*" (UASD, Estatuto Orgánico, Art. 4).

Esta declaración constituye la primera expresión de los principios que guiarían el desarrollo del curriculum universitario, de la UASD, signado por un marcado contenido ideológico de orientación marxista, en el que las referencias a los clásicos del marxismo, los modelos educativos de países que transitaban por el socialismo, las ideas de la Pedagogía de la Liberación y de autores que criticaban los sistemas educativos propios de un modelo económico y social capitalista, se constituyeron en materia de estudio y discusión en la universidad estatal. Sin embargo, desde entonces había

pasado mucho tiempo y eran necesarios profundos cambios para reportar avances significativos en los procesos de sistematización del tema curricular en República Dominicana.

Perspectivas desde los espacios universitarios

La incorporación formal del campo curricular en el país como instancia para la reflexión y práctica dentro de la estructura universitaria, se remonta a 1976 con la creación en la Universidad Autónoma de Santo Domingo de la Unidad de Curriculum, adscrita a la Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU). Esta Unidad asumió desde sus inicios la misión de orientar a las unidades académicas en el diseño y/o rediseño de los planes y programas de estudio que conforman la oferta académica de la institución. Para tales fines, dicha Unidad produjo un documento base que nominó "Guía para el Diseño de Planes y Programas de Estudio", a partir de la cual se produjeron los diseños de planes y programas de estudio vigentes hasta finales de la década de los años 1980, cuando se produjo una reforma curricular en la UASD. Ya en esa década habían surgido otras instituciones de educación superior de carácter privado, las cuales desarrollaban un trabajo similar al anteriormente referido. Por su trabajo en la formación de los educadores de la época vale destacar la hoy Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU).

Sin embargo, el tema curricular como objeto de estudio y discusión se inicia en 1982 con el desarrollo del primer programa de Maestría en Educación Superior, desarrollado en el país por el Departamento de Pedagogía de la UASD. Como justificación de la implementación de la Maestría[7] se señala que, "*en su condición de universidad estatal, por su filosofía y el compromiso contraído con el pueblo, (la UASD) es la institución nacional de educación superior que está más obligada a revaluar y a rediseñar su estructura y su diseño curricular, de manera que pueda rendir una labor en los niveles de investigación, docencia y extensión, que responda a las necesidades actuales*".

La Maestría, centrada en el curriculum a nivel superior, puso énfasis especial en debatir sobre el "*papel que juega el curriculum dentro del sistema educativo y la relación existente entre el curriculum y las estructuras sociales*". También se estudiaron los tipos de diseños curriculares, sus componentes, fundamentos y estrategias de evaluación. Destaca entre los objetivos de

7. Véase al efecto, el documento "Maestría en Educación Superior. Área de Formación Especializada: Especialización en Educación Superior" publicado en el año 1982 por el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Humanidades.

esta asignatura, el "demostrar actitud crítica frente a las diversas teorías curriculares, así como frente a los instrumentos que se utilizan en el diseño curricular". Académicos latinoamericanos representativos del pensamiento educativo de la región como Raquel Glazman, Alfredo Furlán, Tomás Vasconi, Adriana Puiggrós, Aurelio Valverde y Rafael Serrano, entre otros, formaron parte del cuerpo de docentes de la referida Maestría.

A nivel de los estudios de grado, los contenidos propios de lo que hoy constituye el campo del curriculum se desarrollaron desde algunos tópicos de asignaturas como Filosofía, Historia y Sociología de la Educación, en la que se estudiaban los fundamentos epistemológicos, teleológicos y axiológicos de la educación; Psicología del Desarrollo, del Aprendizaje y Educativa, en relación con los fundamentos psicológicos del curriculum, temas que eran desarrollados sin la articulación, integración y sistematización que lo curricular aporta.

Igual abordaje tuvo la disciplina que mayormente se ha asociado al campo curricular, la Didáctica, la cual ha estado orientada al manejo de procesos pedagógicos reduciéndolos a lo meramente instrumental, sin enfocarla a la epistemología, aplicaciones, conceptos y métodos propios de las áreas o disciplinas curriculares. Desde las Didácticas (General y Especializadas) se trabajaron temas referidos a la planificación y métodos de enseñanza. Se consideró también la evaluación, recursos y tecnología educativa, entre otras asignaturas, sin establecer las conexiones que confieren al curriculum la virtud de dar cuenta de intencionalidades, acciones e interacciones.

La primera asignatura sobre curriculum en los estudios de grado de la UASD data de 1985, en el marco de la reforma de los planes de estudio de las carreras de Administración y Legislación Escolar, y Orientación Educativa, denominada Fundamentos y Estructuras del Curriculum. La misma estuvo orientada a la discusión y práctica de los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos, sociológicos y científicos del curriculum y a las cuestiones relativas a las estructuras curriculares. Esta asignatura, sin embargo, sólo fue requerida para esas dos carreras, precisamente, las que menor cantidad de estudiantes tenían. Por tanto, su impacto en la formación de una masa crítica sobre el campo del curriculum fue mínimo.

Un comportamiento muy similar se dio también en las Escuelas Normales, una red de instituciones de nivel medio especializadas en la formación de maestros para el nivel básico del sistema educativo dominicano, que comenzaron a funcionar a fines del siglo XIX, gracias al aporte de Eugenio María de Hostos, y que luego de ser clausuradas como tales, pasaron a constituirse en instituciones de nivel superior en diciembre del año 2006[8].

---

8. Las denominadas Escuelas Normales, cinco en total, son hoy los recintos de formación de maestros del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), perteneciente al Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Durante toda su existencia, en los programas formativos de dichas escuelas no apareció ninguna asignatura bajo la denominación de curriculum.

No fue sino hasta la generación del Plan Decenal de Educación, a principios de la década de los noventa, cuando efectivamente se generalizó el término, y de alguna forma también la comprensión del concepto y sus implicaciones, debido a la amplitud y profundidad de las discusiones generadas en el proceso de construcción de la propuesta curricular que fue oficializada en el año 1995, mediante la Ordenanza 1'95.

Institucionalización desde el Ministerio de Educación

Hasta 1977 el ámbito propiamente curricular de la entonces Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC), estuvo normado por el Reglamento Orgánico N°6331/51, el cual establece que "*los asuntos de la competencia de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes serán despachados por medio de cuatro tipos de servicios y en particular para los asuntos curriculares, por el Servicio Técnico y dentro de éste por el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*" (Artículo 3).

Al efecto, en el Artículo 3 del referido Reglamento se establece entre las atribuciones del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas la misión de "*elaborar planes de estudios, programas e instrucciones metodológicas para los diversos ciclos de la enseñanza, elaborar series paralelas de pruebas pedagógicas objetivas, hacer la inspección técnico-pedagógica de los planteles docentes, preparar los reglamentos y demás disposiciones relativas al Servicio Nacional de Educación que contengan aspectos técnicos-pedagógicos, estudiar los dictámenes emitidos acerca de libros de texto y organizar concursos para la selección de los mismos*".

En términos formales, el campo curricular al interior del Ministerio de Educación del país se establece en 1977 con la creación, mediante la Orden Departamental 3'77, del Departamento de Currículo, asignándosele las funciones convencionales de "*revisión, elaboración y actualización de los curriculum de los diferentes niveles y modalidades de la educación; la evaluación de su eficiencia y de los medios que se utilicen para implementarlo, así como la identificación de prioridades en investigación educativa y coordinación de los recursos que puedan realizarla*".

Este departamento de curriculum surgió en el marco del proceso de Reforma de la Educación Primaria, al cual se ha hecho ya referencia. A partir de entonces, el término curriculum aparece en la literatura y la documentación técnica de base de la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC).

Cabe destacar que entre los criterios para la elaboración del curriculum, en la Ordenanza 1'77, ya referida más arriba, se establece que éste debe ser

"*activo, globalizado e integrado*", incorporando de esta forma una concepción que hacía casi un siglo había sido formulada por los iniciadores del campo curricular como disciplina formal.

Contexto para el surgimiento del Plan Decenal de Educación

La década de los años 1980 estuvo signada por una profunda crisis económica, social y política. En el caso particular de la República Dominicana desde finales de la década de los setenta se operaron profundas transformaciones en el modelo económico imperante. De una economía centrada principalmente en el modelo de sustitución de importaciones, progresivamente se pasó a una economía basada en servicios, focalizada en los subsectores de zonas francas industriales, el turismo y las telecomunicaciones. Se apostó entonces a que esta estrategia de desarrollo generaría una fuerte demanda inducida hacia otros sectores productivos internos y dinamizaría la economía nacional.

Sin embargo, dos factores económicos con alto componente internacional gravitaron fuertemente en el comportamiento negativo de la economía dominicana en las postrimerías de los años setenta y, con ello, en el cambio de modelo económico. Por un lado la baja en los precios internacionales del azúcar, principal producto de exportación del país en ese entonces. Por otro lado, la cada vez más elevada factura petrolera, causada por la creciente demanda de combustibles y la progresiva alza de los precios internacionales del crudo.

La sustentabilidad del nuevo modelo de crecimiento inducido descansaba en la sobrexplotación de la mano de obra con bajos niveles de calificación y salarios muy deprimidos. Por tanto, su impacto en la educación devino más en frustración que en expectativas de progresos. Como lo dice Michel (1992, p. 90), "*algunas horas de entrenamiento sobre las maquinarias de trabajo bastan, por lo general, para calificar el personal requerido y enseñar las destrezas mínimas para un proceso productivo mecánico y monótono, hijo adoptivo del fordismo*".

La gravedad de la crisis durante la década de los ochenta se reflejó en el ámbito educativo a dos niveles: el presupuesto dedicado a educación descendió de 2,1% del PIB en año 1980 a sólo 0,8% en 1990, y la disminución de la matrícula estudiantil en la UASD, que pasó de 60.000 estudiantes en 1982, a 28.000 estudiantes en 1990, siendo la carrera de Pedagogía una de las que presentó mayor reducción.

Los resultados no pudieron ser peores. La propia Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC, 1992) hizo suyos quince grandes problemas que podían explicar la crisis de la educación en la República Dominicana, presentados por una comisión especial constituida

para esos fines. Estos fueron: baja calidad de la educación, ausencia de material didáctico, descenso presupuestario, baja cobertura de la Educación Preescolar, baja cobertura de la Educación Especial, baja cobertura de programas culturales, analfabetismo creciente, calendario escolar muy corto, desvinculación del hogar y la comunidad, creciente deterioro de la infraestructura física, escasa atención a estudiantes pobres, empobrecimiento creciente del maestro, ineficiente administración, descuido de la educación técnica, y poco uso de los medios de comunicación[9].

A estos problemas se agregan otros derivados de los desafíos planteados por un contexto nacional e internacional cada vez más cambiante y exigente, generado por el desarrollo de las tecnologías de producción de bienes y servicios y, en general, los grandes avances científicos y tecnológicos en todas las áreas del conocimiento, que encontraban grandes dificultades para ser incluidos en la propuesta educativa que expresa el curriculum dominicano.

El Plan Decenal de Educación: un acercamiento al enfoque crítico

Para responder a ese marco contextual de crisis, se genera y se pone en marcha el Plan Decenal de Educación 1993-2002. Este surge en atención a la necesidad de planificar la educación como un proceso de construcción colectiva con la participación plural de los diversos sectores que integran la sociedad. La iniciativa contó con el apoyo de organismos internacionales, como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), con el fin de dar cumplimiento a los acuerdos de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", a la que había suscrito República Dominicana. Un papel protagónico jugó también el empresariado dominicano, organizado activamente en la plataforma Acción por la Educación EDUCA, institución al servicio de la educación que aún realiza esfuerzos relevantes para la mejora de la calidad del sistema educativo dominicano.

Entre 1990 y 1992 se desarrollaron intensas jornadas de trabajo en todo el ámbito nacional, con la participación de los diversos sectores de la vida nacional, conducentes a la preparación de propuestas, presentadas ante el Congreso Nacional que dejó establecido un Plan Decenal de Educación 1992-2002, en diciembre de 1992.

---

9. Se trató del Informe de la "Comisión para el Estudio de la Educación Dominicana", el cual fue entregado al Presidente de la República en el año 1991.

Entre las acciones más significativas del Plan Decenal de Educación resalta la Transformación Curricular, concebida y desarrollada a partir de amplias e intensas consultas y de profundos análisis relativos a las concepciones y las prácticas educativas prevalecientes en la República Dominicana. Una vez más, se asumió la visión de la educación como medio para el mejoramiento de la calidad de vida, el desarrollo humano y el progreso de la nación dominicana.

Sobre la base de estas intencionalidades se determinó la necesidad de un diseño curricular, el cual fue altamente influido por la reforma educativa de España. En este contexto, se adoptó una interpretación constructivista del aprendizaje, en la línea que ampliamente exponían entonces César Coll y demás gestores de la reforma española.

La propuesta curricular, que circuló ampliamente en el país a partir del año 1994, fue concebida como "*estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural*". En este sentido, el curriculum fue considerado como "*la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos. Expresa la fundamentación y orientación del proceso educativo y un compromiso de trabajo en la dirección de promover el desarrollo de las capacidades humanas*" (SEEBAC, 1994[a]).

En correspondencia con esta fundamentación, al caracterizar la naturaleza de la Educación Básica, la SEEBAC se acerca a los planteamientos formulados por el enfoque crítico del curriculum que ha sido reseñado, cuando invita a superar concepciones ahistóricas, eficientistas y conductistas.

De igual forma, al definir la naturaleza de la Educación Media, asume que "*cada estudiante es una persona que se desarrolla armónicamente, tanto en su dimensión artística, biológica, intelectual y afectiva como social. La educación integral propicia en los educandos el desarrollo de valores y actitudes, conceptos y procedimientos que les permitan participar en la sociedad de manera crítica, autocrítica y consciente, conocedores de sus deberes y derechos y con capacidad para hacer aportes mediante una integración creativa y productiva a la sociedad*" (SEEBAC, 1994[d], p. 1).

En consonancia también con los principios que sustentan el diseño curricular, la nueva Ley de Educación 66-97 postula como uno de los principios fundamentales que

> "la educación utilizará el saber popular como una fuente de aprendizaje y como vehículo para la formación de acciones organizativas, educativas y sociales, y lo articulará con el saber científico y tecnológico para producir una cultura apropiada al desarrollo a escala humana. El eje para la elaboración de estrategias, políticas, planes, programas y proyectos

en el área educativa será la comunidad y su desarrollo" (Ley General de Educación No. 66-97, Art. 4-n).

La concreción de estos principios queda expresada en los fundamentos teleológicos de la educación dominicana que orienta a

> "formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria, aptos para cuestionarla en forma permanente, que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo" (ibid., Art. 5-a).

Hay una opinión generalizada en la comunidad académica del país (Fiallo, 1997, Fiallo y Germán, 1994; Fernández y Castillo, 2001; Vincent y Pimentel, 1996; Mejía, 1996; Grullón y Rosario, 2011, entre otros) de que la transformación curricular desarrollada en el marco del Plan Decenal significó, en términos teóricos, una ruptura importante con los paradigmas tradicionales hasta entonces asumidos por la educación dominicana, acercándose a los planteamientos del enfoque crítico en materia curricular.

Vincent y Pimentel (1996, p. 6) destacan que las concepciones pedagógicas dominantes hasta entonces estaban centradas

> "en el rol protagónico del maestro, en la conducción de los procesos de enseñanza, en los cuales el qué y el cómo eran establecidos siguiendo patrones comunes para todos los destinatarios y situaciones. Las exigencias de una disciplina rígida, la medición de resultados a partir de pruebas en las que se especificaba exclusivamente la capacidad de retención del contenido de los textos escolares, la inculcación de valores que debían ser asumidos por el peso de la tradición y las buenas costumbres, la desvinculación y diferenciación del trabajo intelectual y el manual".

Apuntan, además, que ese modelo educativo se correspondía con el espíritu de la época, caracterizada por una sociedad pro capitalista, altamente influenciada por la cultura autoritaria que suponía una determinante histórica hispanófila impulsada en la dictadura de Trujillo y en la que el modo de producción predominante requería de un modelo educativo que formara hombres para la reproducción, para la repetición mecanizada y en cadena.

Autores como Fernández y Castillo (2001, p. 100) opinan que "*...si bien este proceso de transformación curricular ha sido ciertamente un aporte progresista para los urgentes cambios que demanda nuestra educación a nivel teórico, en el terreno de su aplicación concreta ha tenido grandes limitaciones y obstáculos*". Entre otras razones, señala que

"el mismo no ha sido impulsado a partir de un reordenamiento en la sociedad civil y la sociedad política, es decir, han permanecido intactas las mismas estructuras socioeconómicas del viejo modelo y en términos políticos las fuerzas que controlan el poder, lejos de presionar los cambios necesarios al interior del aparato productivo que se sitúen a la altura de esta propuesta curricular, lo que ha hecho es contemporizar con los mismos principios de ese mismo orden conservador, permitiendo así que se diluya todo el esfuerzo popular que se desató en el Plan Decenal de Educación, contradiciendo a su vez todo el espíritu democrático y pluralista que animaba tal iniciativa" (Fernández y Castillo, 2001, p. 100).

Efectivamente, desde la puesta en vigencia del curriculum diseñado en 1995, se realizan críticas al modelo de implementación seguido, diferente al inicialmente pensado por cambios producidos a nivel de las máximas autoridades de la entonces Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEE), hoy Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Esta situación confirma el juicio, compartido por muchos, sobre las frustraciones que genera la falta de continuidad de las políticas de Estado. Esto, junto a la ausencia de las condiciones previstas, ha dificultado el desarrollo de una propuesta curricular construida en un proceso consultivo, del cual resultó un curriculum juzgado como visionario, innovador y con el valor de haber sido diseñado con amplios niveles de participación social[10]. En su diseño estuvieron involucrados docentes, representantes de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), de las familias de los estudiantes, pedagogos y especialistas provenientes de las más destacadas instituciones educativas del nivel superior. También participaron representantes de principales sectores de la vida nacional: partidos políticos, iglesias, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, asociaciones profesionales, campesinas y obreras, así como representantes de organismos internacionales, en especial consultores y especialistas contratados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre los que destacó por sus valiosos aportes durante todo el proceso de diseño del curriculum, la experta argentina

10. Los actores protagónicos valoran muy positivamente el curriculum construido en el marco de la Transformación Curricular, a través de consultas realizadas por Juan Miguel Pérez Vargas a Jacqueline Malagón (Ministra de Educación 1991-1995), Lorenzo Guadamuz (Coordinador del Proceso de Transformación Curricular), Rocío Hernández (Coordinadora del Área de Construcción del Conocimiento), Douglas Hasbúm (Coordinador Modalidad Técnico-profesional), Catalina Andújar y Miriam Camilo (coordinadoras de los Subsistemas de Educación Especial y Educación de Personas Jóvenes y Adultas, respectivamente).

Cecilia Braslavsky[11], cuya obra ha tenido gran influencia en el pensamiento educativo contemporáneo.

Pese a las enormes dificultades y diversas interpretaciones del diseño curricular propuesto, sigue siendo alta la valoración que se tiene de sus planteamientos sustantivos. Ahora, a dieciséis años de su puesta en ejecución, se ha decidido emprender una revisión curricular y para ello se ha comenzado a desarrollar un proceso de consulta social y técnica.

En primer lugar, se pretende realizar un balance de los aciertos y desaciertos en su ejecución, a fin de introducir cambios que superen errores, omisiones, distorsiones u obsolescencias. A partir de los resultados que se obtengan ha de movilizarse la voluntad y el compromiso de todos los actores involucrados, a fin de posibilitar las sinergias requeridas para el abordaje de los graves problemas de calidad y equidad que persisten en el sistema educativo dominicano, y que han sido suficientemente diagnosticados. Todo ello teniendo muy en cuenta el señalamiento de Lawrence Stenhouse (1984, p. 56) cuando indica que el verdadero lugar de transformación curricular se sitúa en el aula y no en el diseño escrito.

En segundo lugar se busca que, sin cuestionar el constructivismo sociocultural en que se fundamenta el curriculum, éste pueda incorporar los avances e innovaciones que en el ámbito cultural, de la ciencia y de la tecnología se han producido en las últimas décadas.

Finalmente, se espera que esta vez, a partir de la madurez, el conocimiento y la experiencia acumulada, el proceso de revisión curricular se sustente más que a nivel declarativo en un énfasis en los cambios sistémicos requeridos que posibiliten la expresión del carácter abierto, flexible y participativo que define el curriculum dominicano.

A modo de resumen y conclusión

Como se ha visto, el tema curricular tiene la capacidad de constituirse en un espacio activo de discusión sobre la escuela, sus fundamentos, concepciones y estrategias, en el que se expresan los ideales y posiciones ideológicas y políticas de los grupos sociales que participan en su construcción y desarrollo. De ahí surge la necesidad de que en su definición participen todos los sectores de la sociedad que cifran en la educación las esperanzas de realización, bienestar y progreso.

En la actualidad, la República Dominicana ha puesto el acento de la acción educativa en la constitución de sujetos; en los valores, saberes, actitudes y normas que se socializan a través de la educación y en los apren-

11. Cecilia Braslavsky (1952-2005) fue Coordinadora Educacional de FLACSO y Directora de la Oficina Internacional de la UNESCO. Fue una reconocida defensora de la educación igualitaria y de la escuela pública.

dizajes que en la escuela se procuran. Como en otros países de la región, y siguiendo las tendencias que se originaron en los Estados Unidos desde el final del siglo XIX, hay un amplio consenso en torno a la importancia del tema curricular. Dussel (2004), en su ensayo sobre las políticas curriculares de la última década en América Latina enfatiza en el carácter central y normativo del curriculum, lo que destaca al recoger los planteamientos de Jallade (2000, citada en Casimiro, 2004, p. 110) en el sentido de que "el curriculum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al curriculum en el centro".

Sin embargo, como se repasa a continuación y a modo de resumen, no ha sido fácil incorporar, primero el concepto y luego la práctica del curriculum en el escenario cambiante de la sociedad dominicana.

Tardíamente se manifestó en el país, con respecto a otras naciones, el campo curricular como abordaje formal. Mientras en Estados Unidos surgían pedagogos al amparo de enfoques conductistas que desarrollaron metodologías para responder de manera ordenada los retos del qué, cómo y para qué educar, la República Dominicana vivía incipientes procesos de construcción de su institucionalidad e identidad política, truncados varias veces desde su independencia de España y de Haití, por aprestos totalitarios que encontraron su más largo y cruel representante en la dictadura de más de treinta años de Rafael Trujillo.

Durante este período la educación estuvo al servicio del régimen, suprimiéndose de ella todas las libertades de pensamiento y obra a las que aspira toda educación integral, al tiempo que la cobertura y calidad de la educación fueron ampliamente descuidadas.

Tras la caída de la dictadura, los gobiernos siguientes paulatinamente decidieron prestar atención a la educación de manera planificada, transitando de manera muchas veces desordenada del enfoque técnico-racional al crítico. Ahora bien, esta forma de visualizar la cuestión curricular como una apuesta cultural y política de trascendental importancia ha determinado que la constitución del campo curricular en República Dominicana históricamente se haya movido desde una interpretación de la sociedad y el mundo en términos modernistas, abogando por el predominio de la ciencia, la eficiencia y con evidentes influencias económico-capitalistas, hacia la aspiración de promover la construcción de un ser humano liberado a su potencial, participativo, constructor de conocimientos que permiten su realización.

Reformas a los niveles medio y primario a fines de la década de los sesenta y hasta bien adentrados los setenta, mediante cuerpos legislativos un tanto disgregados, fueron entonces configurando una opción estatal que intenta introducir concepciones culturales y científicas desmitificadoras de la realidad.

A su vez, el proceso de institucionalización del tema curricular se inició con propósitos bien intencionados aunque con excesiva burocracia, desde las instituciones de educación superior. En un primer momento fue la Universidad Autónoma de Santo Domingo, y luego la creación del Departamento de Currículo al interior del Ministerio de Educación, a fines de los años setenta.

Ya contando el país con profesionales con los niveles de formación, experiencia, voluntad y compromiso para hacer frente a reformas educativas, el sistema educativo dominicano ha estado desde entonces fortaleciéndose, sin dejar de reconocer que se hace necesaria la formación de nuevos profesionales en el campo curricular, dada la importancia y las repercusiones que en el contexto socioeducativo tiene éste para el desarrollo humano y social.

De otra parte, se destaca la intención en los últimos años de realizar esfuerzos para que en vez de seguir incondicionalmente enfoques y posturas rígidas se procure su adecuación a la realidad educativa nacional, en conformidad con modelos económicos y corrientes de pensamiento que permitan avanzar de manera sistémica e integral. Estos procesos, sin embargo, no se han producido con la celeridad necesaria y han atravesado por períodos de retrocesos o estancamientos. No obstante, en paralelo, la decisión de establecer planes estratégicos de desarrollo permeó la cultura de planificación, para generar Planes Decenales de Educación, el primero de los cuales vio la luz en 1992, con resultados valorados como positivos. Ya entonces el curriculum pasó a ser parte del lenguaje formal y común del sector educativo. Esto se concretó en el movimiento conocido como Transformación Curricular a inicios de los años noventa, que posibilitó el diseño de un curriculum articulado para todos los niveles, modalidades y subsistemas que estructuran el sistema educativo nacional.

La particularidad del proceso de construcción del curriculum vigente es que se realizó de manera participativa, incorporando el parecer de los distintos sectores y actores de la sociedad a través de procesos de Consultas Abiertas: Nacional, Interna y Consulta Regional. Así, el curriculum dominicano "*se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización*" (SEEBAC, 2004[a]).

En esta declaración, la concepción de curriculum asumida promueve y estimula el desarrollo de valores vinculados a la democracia, la solidaridad y el respeto a la diversidad. En concordancia, el curriculum dominicano actual contiene fundamentos, propósitos, establece ejes transversales, formula

contenidos y sugiere estrategias para su desarrollo, siempre en búsqueda de introducir mejoras en el sistema educativo.

Si se quiere una identificación formal con algunos de los enfoques reseñados anteriormente, puede decirse que el curriculum de la República Dominicana se sitúa en una perspectiva crítica al plantear la formación de sujetos críticos, transformadores de su realidad, sin desconocer el papel que ha de jugar la educación para promover el desarrollo social, político y económico de la sociedad.

Esta breve reseña pone de manifiesto que el proceso de constitución del campo curricular en la República Dominicana, sigue en pleno desarrollo, y tiene por delante importantes desafíos reseñados en documentos oficiales, tanto nacionales como internacionales[12].

Sin dudas, en los años siguientes deberán escribirse nuevas páginas que documenten y amplíen la historia del proceso de constitución del campo curricular en la República Dominicana. De seguro, habrán de incorporarse los aportes de nuevos enfoques en debate, desde una perspectiva sistémica y acorde al tipo de ciudadano y de ciudadana que la sociedad, legítimamente representada, acuerde construir desde la escuela, ese espacio final en que se verifican todos los esfuerzos de los que apuestan a la educación como eje fundamental del desarrollo individual y colectivo.

Referencias bibliográficas

Attali, J. (2012). Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo Estratégico de la República Dominicana 2010-2020. [Documento en línea] Consultado en fecha 12-02-2012 de la http://www.economia.gob.do/UploadPDF/Informe_Attali.pdf

Cappelletti, G. y Feeney, S. (2004). *El curriculum en Argentina: La búsqueda de un lugar*. [Documento en línea] Consultado en fecha 12-03-2012 de la http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1220T.PDF.

Carnoy, M. (1980). *La educación como imperialismo cultural.* 3era. México: Siglo XXI.

Casimiro Lopes, A. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-183.

CERLALC-UNESCO (2010). *Informe Nacional de Resultados República Dominicana, Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICSS 2009*. Bogotá: Taller de Edición Rocca.

Coll, C. (2006). Lo básico en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8* (1).

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC, 3*, 6-24.

Constitución de la República Dominicana (1966). Gaceta Oficial de la República Dominicana No. 9014/66 del 29 de noviembre del 1966.

Constitución Política de la República Dominicana (2010). Gaceta Oficial de la

12. Véase al efecto la relación de fuentes bibliográficas y documentales referidos en las Referencias Bibliográficas.

República Dominicana No. 10561/10 del 26 de enero de 2010.

Decreto Nº 396-00. (Reglamento Orgánico de la Secretaría de Estado de Educación). (2000). Gaceta Oficial de la República Dominicana No. 10054/00.

Dussel, I. (2005). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina. Nuevos actores, nuevos problemas*. FLACSO/Argentina. [Documento en línea] En http://www.oei.es/reformaseducativas/ politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf.

Fernández Pena, J. F.; Castillo Marte (2001). *Enfoques predominantes en el aprendizaje-enseñanza de la historia dominicana en el CURSA y PUCAMAIMA. Un esfuerzo comparativo*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior (no publicada) CURSA-UASD.

Fernández Santamaría, María del R. (2000). Ponencia en la Primera Sesión Plenaria del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

Fiallo Billini, J. A. (1997). *Pensar y hacer las políticas educativas desde y por un aprendizaje de una nueva hegemonía*. Coloquio FLACSO-PREALC. 25 de Junio 1997. Santo Domingo.

Fiallo Billini, J. A. y Germán de Sosa, A. (1994). *Cultura, ciencia y construcción del conocimiento*. 1era. ed. Santo Domingo: Editora Taller.

Franco Pichardo, F. (1979). *Cultura, política e ideología*. 1era. ed. Santo Domingo: Editora Nacional.

García Garduño, J. M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 25* (2), 57-81.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Grullón de Herasme, C. y Rosario Marques, S. (2010). *Nivel de desempeño de los actores que desarrollan labores de supervisión en los centros públicos de Educación Media, Modalidad General, del Distrito 15-05, Santo Domingo. Año escolar 2009-2010*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Hernández Castillo, A. E. (Coord.) (1984). Evaluación de la eficacia del currículo del primer ciclo de la enseñanza primaria reformada: informe final / Ángel E. Hernández Castillo; y la colaboración de Rosa María Reyes de García, Luz N. Reynoso de Díaz, Ana Silvia Peralta Gil.

Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) (2011). *Normalización: diseño curricular, formación, evaluación y certificación de competencias laborales, experiencias del INFOTEP*. Santo Domingo.

Ley General de Educación Nº 66´97 (1997). Gaceta Oficial de la República Dominicana No. 9951 del 9/4/67.

Ley Orgánica de Educación No. 2909/51 (1951). Gaceta Oficial de la República Dominicana No. 7302 del 27/6/51.

Machado, A.L. (2006). Presentación. *Revista PRELAC,* 3, 3.

Mejía, M. (1996). Lectura pedagógica a los documentos del Plan Decenal desde los aportes del Proyecto PREAL. En R. Hernández Mella, M. Villaman. Santo Domingo: Amigos del Hogar.

Menéndez, A., Camilo, R. y Simón, S. (1984). *Estudio de la realidad socioeconómica y cultural (en relación con la escuela)*. Santo Domingo: INTEC.

Michel, M. (1992). Educación, Estado y proyecto social. *Revista Estudios Sociales*, *XXV* (89-90). Julio-Diciembre.

OEI / CEPAL (2010). *Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios.*

Oficina de Desarrollo Humano – PNUD (2010). *Política Social: Capacidades y derechos*. Vol. I; II y III. República Dominicana: SERIGRAF.

Organización de Estados Iberoamericanos (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo del 1990.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1950). Reglamento Orgánico N°6331/50 de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes (1950). Gaceta Oficial de la República Dominicana No. 7075/50.

República Dominicana Constitución de la Nación Dominicana (1963). Gaceta Oficial de la República Dominicana No.8758/63.

República Dominicana, Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo – MEPYD; Consejo Nacional para la Reforma de Estado (CONARE). Documento Base de la Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030. MEPYD –CONARE. República Dominicana.

República Dominicana, Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo – MEPYD; Consejo Nacional de Reforma del Estado – CONARE (2009). Anteproyecto de Ley, Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030. República Dominicana.

República Dominicana, Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo (2010). Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de Seguimiento 2010. República Dominicana.

República Dominicana, Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo – MEPYD (2011). Informe Técnico Construyendo un mejor futuro para la República Dominicana: Herramientas para el Desarrollo. (CIDWorkingPapers) htt://www.economia.gob.do/UploadPDF/CID_RD_ Informe Técnico.pdf.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1994[a]). Fundamentos del Curriculum Tomo I. Fundamentación Teórico-Metodológica. Serie INNOVA 2000, 1994.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1994[b]). Fundamentos del Curriculum Tomo II. Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales. Serie INNOVA 2000.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1969). Ordenanza 02-1969. Que Establece el Plan de Estudio para la Educación Media Nacional.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1970). Ordenanza 01'1970. Que Establece una Nueva Estructura y un Nuevo Curriculum de la Educación Media Nacional.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1977[a]). Ordenanza No. 1'77. Que Establece el Marco Conceptual de la Reforma de la Educación Primaria.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1977[b]). Ordenanza No. 2'77. Que Establece el Nuevo Curriculum de la Educación Primaria Nacional.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1994[c]). Diseño Curricular Nivel Básico. Serie Innova 2000, N°4.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1994[d]). Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha – Nivel Medio, Modalidad General. Serie Innova 2000, N°6.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1995). Ordenanza 1'95. Que establece el Currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1996). Ordenanza 1'96 que Establece el Sistema de Evaluación del Curriculum de La Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos

(1981). Guía de programación de actividades educativas de educación pre-escolar.

República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1983). Informe sobre la evaluación de la eficacia del currículo del primer ciclo de la enseñanza primaria reformada.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Humanidades, Departamento de Pedagogía. Maestría en Educación Superior. Área de Formación Especializada: Especialización en Educación Superior. (Mimeo) Ciudad Universitaria, Santo Domingo, 1982.

Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Humanidades, Departamento de Pedagogía. Maestría en Educación Superior. Área de Formación Especializada: Especialización en Educación Superior. (Mimeo) Ciudad Universitaria, Santo Domingo, 1982.

Villarini, A. R. (1989). *La investigación orientada al desarrollo del pensamiento y el proceso de reforma educativa*. Ponencia presentada el 3er Encuentro Nacional sobre la Enseñanza y la Investigación Orientadas al Desarrollo del Pensamiento, Universidad de Puerto Rico.

Vincent, M. y Pimentel, J. (1996). *Concepciones, procesos y estructuras educativas*. Santo Domingo: Amigos del Hogar.

CAPÍTULO 8

La conformación del campo del curriculum en México

Ángel Díaz-Barriga
José María García Garduño

Sin duda la conformación del campo del curriculum en México ha sido un tema ampliamente estudiado desde principios de la década de los ochenta. A menos de dos lustros de haberse iniciado el campo, se realizó el I Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981. Una de las características propias de ese congreso[1] es el solicitar, cada diez años, a distintos grupos de investigadores en educación, la elaboración de un estado del conocimiento (estado del arte)[2] sobre el desarrollo de la investigación en las áreas temáticas en las que trabaja la comunidad académica mexicana. Desde el inicio de esta actividad se consideró que un tema sobre el cual se requería elaborar un estado de conocimiento era el campo del curriculum. El primero fue elaborado como un capítulo de un reporte general de la investigación educativa mexicana denominado *Documento Base* (Glazman y Figueroa, 1981). En ese documento se analizó por primera vez el estado del campo. Posteriormente Díaz-Barriga (1982) publicó un estudio sobre la evolución del discurso curricular en la educación superior y universitaria. Los estados de conocimiento sobre curriculum se volvieron a realizar en 1993 y 2003; fueron coordinados por Ángel Díaz-Barriga (Díaz-Barriga et al., 1995; Díaz-Barriga, 2003), bajo una convocatoria cada vez más amplia a la participación de investigadores mexicanos que trabajan con relación a este tema. Actualmente se está elaborando un nuevo estado del conocimiento que será presentado en el XIII Congreso Nacional en 2013.

---

1. El primer congreso se realizó en 1981, luego del segundo efectuado en 1993 se lleva a cabo cada dos años a partir de la constitución en ese año del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, asociación profesional que agrupa a más de 250 investigadores en educación.
2. A la fecha se han publicado cuatro estados del conocimiento: 1981, 1993 y 2003; el que corresponde a la primera década del siglo XXI fue publicado en 2013.

Estudiosos del campo (De Alba, Díaz-Barriga y González Gaudiano, 1991) publicaron una antología de los trabajos más representativos del campo curricular que se habían producido en México y por primera vez se incluyeron trabajos de otros autores internacionales, principalmente estadounidenses e ingleses. Esa antología fue una referencia importante para este trabajo. En esa publicación Díaz-Barriga (1991a) resume cómo se ha configurado el campo curricular en México:

> a) "Obedeció a una coyuntura en la que convergieron diversas situaciones internas que combinaron con ciertos requerimientos de expansión de la pedagogía industrial gestada en los Estados Unidos.
> b) Evolucionó de muy diferentes maneras. En un primer momento la incorporación llamó la atención de múltiples seguidores, quienes se dedicaron a estudiar la propuesta y adecuarla a nuestro medio.
> En un segundo momento, se desarrollaron críticas del modelo estadunidense y se buscó crear alternativas que estuvieran más cercanas a nuestra realidad.
> Finalmente, a partir de un acercamiento a los problemas de la epistemología, la sociología y la pedagogía, se construyó una crítica basada en la teoría crítica aplicada al campo del curriculum" (Díaz-Barriga, 1991a, p. 7).

Las etapas que identifica Díaz-Barriga, y otras que han surgido de trabajos posteriores, serán analizadas con más detalle en este trabajo. Se emplearán otros nuevos análisis de la situación del campo del curriculum en México; algunos fueron incluidos en el libro coordinado por William Pinar (Pinar, 2003a) en el cual especialistas de 28 países analizan el estado del campo; los trabajos sobre de México fueron realizados por Ángel Díaz-Barriga y Frida Díaz-Barriga Arceo; asimismo, este texto de Pinar incluye otros trabajos de Argentina y Brasil.

El campo de curriculum en México volvió a analizarse en un libro reciente coordinado por Pinar (Pinar, 2011b), *Curriculum studies in México*, en cual participaron varios de los protagonistas principales en el desarrollo de la disciplina. Como se podrá apreciar, el estudio del desarrollo del campo del curriculum en México ha sido objeto de preocupación permanente casi desde sus inicios. El propósito de este trabajo es, a la luz de los análisis más recientes, hacer una nueva síntesis e interpretación de cómo se ha conformado del campo del curriculum en México y resaltar sus peculiaridades y retos que enfrenta para alcanzar estadios superiores de desarrollo.

Si bien el curriculum como actividad y disciplina se importó del mundo anglosajón, principalmente de los Estados Unidos e Inglaterra, los derroteros que ha seguido en Latinoamérica han sido diversos y peculiares. En el campo del curriculum mexicano, como en sus contrapartes de la región,

se ha fundido lo local con lo global. Bajo la definición de García Canclini (1995), el campo del curriculum latinoamericano ha sufrido un hibridación, sus estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada antes del contacto con el curriculum estadounidense y con autores europeos, se han venido combinando y generando nuevas estructuras, objetos y prácticas.

Pinar (2003b, p. 11) afirma que el curriculum es una "*conversación complicada en la cual el conocimiento académico, la subjetividad y la sociedad están inextricablemente ligadas*". Esa ligazón se aprecia en el discurso de los académicos que han sido protagonistas en el desarrollo de la disciplina. En este trabajo se analizará esa conversación bajo cuatro etapas básicas que el curriculum ha atravesado en México y otros países de la región: 1) racional técnica, 2) crítica, 3) posmoderna-posestructuralista y 4) de internacionalización y cosmopolitización; el análisis termina con el estado de institucionalización y desarrollo del campo.

La coyuntura y circunstancias internas que dieron pie al nacimiento de la disciplina a la que hace alusión Díaz-Barriga (1991) tienen que ver con el clima de renovación en todos los órdenes que catapultó el Movimiento Estudiantil del 68, el crecimiento de la población que demandaba más espacios universitarios y la innovación curricular que se experimentó en todos los niveles educativos, principalmente en la educación superior.

El Movimiento Estudiantil del 68 y crecimiento de la matrícula

Como ha sido estudiado por diversos autores (Díaz-Barriga, 2011; Glazman, 2011), el ingreso de México al campo del curriculum tuvo mucho que ver con las condiciones sociales que prevalecieron en esa época. El Movimiento Estudiantil del 68, en el cual perdieron la vida cientos de estudiantes universitarios, trajo consigo un proceso de apertura que socavó la estructura rígida y autoritaria del régimen priista; el nuevo régimen priista quiso reconciliarse con las demandas de la población por medio de una relativa apertura democrática. Como producto de esas demandas, en el sector educativo se hizo un esfuerzo sin precedentes para crear nuevas instituciones de educación superior que dieran cabida a sectores que difícilmente tenía acceso, así como reformas curriculares en todos los niveles educativos.

La demanda por más espacios en la educación también estuvo asociada con las altas tasas de crecimiento demográfico que México experimentó; durante las décadas de los años 1950, 1960 y 1970, la población creció a tasas superiores al 3% anual (INEGI, 2011), de las más altas de América Latina en esa época. La población casi se duplicó de 1950 a 1970, baste con reconocer que la tasa actual de crecimiento anual es del 1,8% (INEGI, 2011). La matrícula en la educación básica y media se expandió

a tasas aceleradas. La de educación superior experimentó un crecimiento casi geométrico. En 1970 estaban matriculados solo 225.000 estudiantes; mientras que para 1985 su incremento ascendió a 840.000 (Gil et al., 1992). Este crecimiento de la matrícula fue un factor que también influyó en la creación de nuevas instituciones, programas de licenciatura, interés por establecer proyectos curriculares alternativos, así como una amplia contratación de nuevos profesores para cubrir las nuevas plazas de trabajo, la mayoría de ellos jóvenes que habían vivido de alguna forma el movimiento del 68 o que eran formados en los procesos académicos que se generaron a partir del mismo. Varias instituciones asumían el reto de innovar y los nuevos profesores buscaban que su trabajo en el aula tuviera diferencias significativas con las formas de trabajo previas.

Así, la contratación de profesores creció al ritmo de la matrícula y de la creación de instituciones. Entre 1970 y 1979 se crearon 416.721 puestos académicos, la gran mayoría de asignatura (por horas) (Gil et al., 1994). Naturalmente, los nuevos profesores no tenían experiencia ni muchas credenciales académicas, pero estaban dominados por un ímpetu de cambio. De acuerdo con los datos de los autores citados, el 38,2% no había completado la licenciatura, un 42% tenía licenciatura completa, un 4,8 maestría y solo un 2,4% doctorado.

Estos ingredientes: el incremento de la matrícula, la creación de instituciones, carreras, las reformas curriculares y la necesidad de formar a los jóvenes profesores fueron decisivos en el nacimiento del campo del curriculum en México. Las instituciones y profesores demandaban formación para diseñar nuevos planes de estudio y cierta formación didáctica que los habilitara para impartir docencia en el nivel superior (Glazman, 2011). La UNAM se encargó de dar los primeros pasos en esta dirección, en 1969 creó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME). El Centro de Didáctica diseñó manuales de didáctica que fueron material obligado de los cursos que impartía el Programa Nacional de Profesores que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) estableció en 1972. Bajo el ejemplo de la UNAM, los centros de didáctica, con ese mismo nombre, posteriormente se denominaron de servicios educativos o tecnología educativa y se multiplicaron en todo el país. En 1986 el 90% de las instituciones universitarias tenían una oficina dedicada a la formación de profesores (Universidad Iberoamericana, 1986). Posteriormente, en 1977, se fusionaron la CNME y el Centro de Didáctica para dar nacimiento al Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) que asumió las tareas de ambos centros (Didáctica y CNME) y además creó, en 1978, la revista *Perfiles Educativos,* una de la revistas mexicanas más importantes y la que más extensamente ha publicado sobre el curriculum.

El diseño del curriculum: la entrada al campo con el enfoque técnico-racional

Debido a la relación conflictiva que México ha tenido con los Estados Unidos (nos ha costado la mitad del territorio y varias invasiones), el sentimiento antiestadounidense que prevalecía en esa época y el auge de la Revolución Cubana que fue tomada como ejemplo de los cambios sociales y económicos que México debía hacer, era casi impensable que la iniciación en el campo curricular se hubiera dado a través de una misión educativa del gobierno estadounidense para promover la planificación del curriculum, como ocurrió en otros países de la región. El nacimiento del campo se dio dentro de la UNAM. A la CNME se le otorgó la misión de crear materiales relacionados con el diseño de planes de estudio y de evaluación del aprendizaje.

Raquel Glazman, con formación inicial en ciencias de la comunicación y posteriormente en pedagogía de la UNAM, costarricense de origen y residente en México desde su temprana juventud, y María de Ibarrola, socióloga y recién graduada de una maestría en ese campo en la Universidad de Montreal, comenzaron a trabajar el tema –bajo la perspectiva de planes de estudios– poco tiempo antes de que el libro de Tyler (1973) fuera publicado en español por la editorial argentina Troquel. En términos de Furlán y Remedi (1983), *el curriculum nace de la necesidad*. Así lo confirma Glazman (2011); la autora señala que su trabajo nació de las intenciones de las instituciones de educación superior de diseñar sus propios curriculums; los planes de estudio vigentes en la educación superior en ese entonces, afirma la autora, estaban basados en copias de los currícula estadounidenses[3].

Los primeros acercamientos de estas autoras al curriculum se dieron a través del concepto de práctica profesional. En 1972, curiosamente esta fecha coincide con la primera publicación de Azucena Rodríguez en que critica la racionalidad técnica. Glazman e Ibarrola (Glazman y Figueroa, 1981) elaboran un método para identificar la práctica profesional de los egresados. La práctica profesional era entendida como la "especificación del trabajo propio de las distintas carreras". Las autoras señalan que dicha práctica tiene dos dimensiones, una que se refiere a la delimitación del campo de acción (disciplina) y otra, el nivel de comportamiento que alcanza

---

3. Los sociólogos de las profesiones han mostrado cómo a partir de la segunda guerra mundial se acentúa una influencia de los proyectos de formación estadounidense en el país. En parte, porque varios profesionistas mexicanos hicieron su posgrado en aquel país, en parte porque la situación de la guerra demandó que profesionistas mexicanos se incorporaran a la fuerza productiva estadounidense. Esto fue muy claro en las ciencias de la salud y tuvo menos efectos en humanidades y ciencias sociales. Cfr. Cleaves (1985).

el universitario. Este concepto luego se derivó en el *perfil del egresado,* concepto aún muy vigente en el diseño curricular en México.

El libro de Glazman e Ibarrola (1978) *Diseño de Planes de Estudio*, publicado por la CNME y después por el CISE, en tres diferentes ediciones (1974, 1978 y 1980), con la colaboración de Carlos Acuña y de otros académicos de la CNME, se convirtió en la *biblia* de las instituciones de educación media y superior que deseaban iniciarse en el desarrollo curricular. Lo peculiar del enfoque del libro es que constituyó un híbrido que fusionó la propuesta técnico-racional (aunque Tyler es escasamente citado) con lo que en México se le denominó *sistematización de la enseñanza*, el cual también se le conoció como *enfoque de la tecnología educativa*; este enfoque estaba basado en el diseño de objetivos conductuales y la planeación y evaluación de la enseñanza. El libro de psicología educativa de Anderson y Faust (1978) fue una referencia importante en la creación del enfoque.

El enfoque de Glazman e Ibarrola no está inspirado directamente en la racionalidad tyleriana, Tyler apenas si se había traducido al español. Más bien caía dentro de lo que Pinar (1981) clasificaba como *conceptual-empiricista*. De acuerdo con el autor este enfoque se caracteriza por el uso de un lenguaje conductual y su metodología proviene de las ciencias sociales. Pinar situaba los trabajos de Posner y Mauritz Johnson Jr. entre los representantes de dicho enfoque. Lafourcarde (1976) explica que se le llamó así porque era un conjunto de técnicas para diseñar objetivos, planes didácticos o instruccionales y para evaluar. Este enfoque es un híbrido que mezcla racionalidad tyleriana, las técnicas de análisis del curriculum de Taba, con las técnicas modernas de análisis de contenido, inspiradas en parte en las técnicas de gráficas propuestas por Morganov (autor de origen francés que fue leído en ese idioma). El análisis de contenido se empleaba para asegurar una congruencia entre los objetivos y el orden de los contenidos (Huerta y Heredia, 1976). Este enfoque está más relacionado con el enfoque curricular centrado en las disciplinas que se instauró a raíz del lanzamiento del Sputnik y como una medida de organizar el curriculum bajo la lógica de las propias disciplinas y así alcanzar a los rusos en la carrera espacial. El enfoque fue propuesto por el psicólogo constructivista Jerome Brunner a principios de los años sesenta.

El enfoque de diseño y evaluación curricular de Glazman e Ibarrola partía del diseño de objetivos generales, intermedios y específicos que se retomaban del enfoque conductista del diseño de objetivos; de ahí se derivaban los contenidos y se evaluaba. Se adoptaron las categorías de análisis de Taba para el análisis del curriculum bajo técnicas más modernas de análisis de contenido que buscaban dar cuenta de la viabilidad, coherencia y congruencia del curriculum. Un aporte del enfoque de Glazman e Ibarrola fue el fuerte énfasis que hacía en conectar los objetivos y contenidos con

el perfil profesional de las carreras el cual tenía que ser establecido como parte del diseño del nuevo curriculum.

El complemento del enfoque de Glazman e Ibarrola en el diseño y planificación del curriculum fue la *elaboración de cartas descriptivas*. Esta es una técnica que el psicólogo Antonio Gago desarrolló pero fue más extensamente difundida por Arnaz (1981) en la cual se hace una descripción detallada de cada programa de los cursos del nuevo curriculum y se especifican sus objetivos, las unidades, contenidos, materiales didácticos, bibliografía, actividades del profesor y del alumno, así como la manera de evaluar los objetivos de aprendizaje. Es decir, una guía detallada de la enseñanza de cada curso.

El enfoque de Glazman e Ibarrola y las cartas descriptivas fueron acompañados por la traducción al español de varios libros del enfoque conductista/tecnología educativa dedicados a la elaboración de objetivos conductuales, evaluación del aprendizaje y diseño del curriculum. Díaz-Barriga (2011) señala que varios de esos libros se distribuyeron gratuitamente a los docentes e instituciones. El autor hace hincapié en que el fin de esa distribución fue difundir la ideología de la pedagogía estadounidense. Esos libros tuvieron más influencia en el diseño didáctico y la redacción de objetivos que en el diseño curricular. Los dos libros más influyentes del curriculum en lengua hispana fueron, sin duda, los libros de Tyler (1973) y Taba (1974); esos libros fueron publicados por Troquel pero no se distribuyeron gratuitamente. Así se infiere de la lista de esos libros de distribución gratuita que recopiló Furlán (1986).

La innovación curricular y el desarrollo del campo

El movimiento de apertura democrática que trajo consigo el Movimiento Estudiantil en la administración educativa federal comportó la creación de nuevas instituciones (aun dentro de la misma institución como el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades en la UNAM) y las reformas curriculares en todos los niveles educativos. Sin embargo, la creación de nuevas instituciones en la educación media y superior fue más notable. La creación de instituciones por una parte y el deseo de renovación de la sociedad dispararon la necesidad de crear nuevos currícula o planes de estudio, como se le ha conocido en México. En todos los proyectos que analizaremos a continuación existieron principios comunes: señalaban que el curriculum tradicional no servía a las necesidades de México y sus educandos; que se debían crear nuevos currícula que centraran el aprendizaje en el estudiante; que se debía formar un estudiante crítico de la realidad social; cuestionaban el orden social imperante y deseaban contribuir a crear uno nuevo. El de-

sarrollo de nuevos currícula en la educación media y sobre todo la superior fue el motor que empujó en gran medida el cambio educativo en México.

Los currícula que marcaron un hito en la innovación curricular en la educación superior en México fueron: el plan de estudios de arquitectura en su modalidad de autogobierno; el Plan A-36 de Medicina y el Sistema Modular por objetos de transformación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochilmico. Otros planes de estudio importantes fueron el del Colegio de Ciencias y Humanidades, un colegio de educación media creado en 1971; fue un curriculum diseñado por la UNAM como alternativa al bachillerato tradicional, bajo los presupuestos de una educación crítica, centrada en el estudiante y con más énfasis en las ciencias sociales y humanidades que el curriculum tradicional, buscando que el estudiante manejara dos lenguajes: matemáticas y español y dos ciencias: las naturales y las sociales[4]. Otra innovación curricular destacada y a la que los curricularistas mexicanos no han puesto mucha atención, fue la Reforma Académica de la Universidad Iberoamericana. Los principales rasgos de su reforma se concretaron en currícula con un fuerte énfasis interdisciplinario, la organización de la enseñanza basada en esos problemas sociales, vinculación de la teoría con la práctica, la democratización de la relación profesor-alumno y el papel del curriculum y los estudiantes como agentes de cambio social.

Plan de autogobierno de arquitectura de la UNAM

El Plan de autogobierno de arquitectura se inició formalmente en 1972; su intención era romper con la manera tradicional de enseñar arquitectura; fue un proyecto de autogestión curricular en el que participaron profesores y estudiantes, que buscaba la formación de arquitectos críticos, la democratización de la enseñanza y la vinculación de la arquitectura con el pueblo (Macías, 2010). El curriculum de estudios hacía énfasis en la construcción de viviendas populares. Los estudiantes que eran admitidos a la UNAM tenían la opción de cursar la carrera bajo esta modalidad de autogobierno o bien optar por el curriculum tradicional. La mayoría de los estudiantes estaban inscritos en el plan tradicional. El plan continuó operando hasta finales de los años 1980. Flores (2012) recoge las opiniones de estudiosos que consideran que el plan dejó de operar debido a las dificultades para adaptarse a las nuevas circunstancias institucionales y sociales de la arquitectura y la reducción de su matrícula.

---

4. Un proyecto muy ambicioso en términos del rector que participó en su creación, el Dr. Pablo González Casanova, pues en su exposición de motivos planteaba que con el mismo se iniciaba la renovación de la UNAM que paulatinamente llegaría a Facultades y Escuelas.

El Programa de Medicina General Integral de la Facultad de Medicina de la UNAM, A-36

El Programa de Medicina General Integral de la Facultad de Medicina de la UNAM, mejor conocido como Plan A-36 fue otro curriculum innovador para formar médicos generales; el curriculum inició en 1974 y buscaba romper la desvinculación entre la teoría médica y práctica clínica, el distanciamiento de la medicina con las necesidades de la población y las técnicas didácticas tradicionales (García Colorado y Morales, 1993). El Plan abarcaba las disciplinas médicas en torno a ejes que integraban las disciplinas en su enseñanza, para que no compitieran entre sí. Inspirado en Piaget, el mismo buscaba que los estudiantes construyeran su conocimiento. El Plan A-36 estuvo vigente hasta principios de la década de los noventa. Las evaluaciones que se hicieron señalaron que los estudiantes que cursaban la carrera bajo este Plan tenían menos conocimientos y habilidades que sus contrapartes que cursaban la carrera bajo el plan tradicional (Martínez González et al., 1997).

El Curriculum Modular por objetos de transformación de la Universidad Autónoma Metropolitana

Otra propuesta curricular e institucional con un carácter innovador, tal vez el que ha causado mayor impacto en México y en otras latitudes de América Latina, es el curriculum *modular* por objetos de transformación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Xochimilco, el cual sigue vigente. La UAM fue creada en 1974; abrió simultáneamente tres campus en la Ciudad de México. Cada uno de ellos asumió un proyecto curricular específico, en el caso de la Unidad Xochimilco, bajo diversas influencias, las más fuertes de la Organización Panamericana de la Salud, así como de profesores sudamericanos que se habían exiliado en México y que traían elementos de un debate que buscaba articular la universidad a los problemas de la sociedad; se realizó así un diseño colectivo denominado modular por objetos de transformación. El curriculum modular, como los precedentes, se basó en los principios de interdisciplinariedad, la vinculación con los problemas sociales, la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes; la reflexión y enseñanza activa, crítica, el trabajo en grupo (Arbesú, 1997). Como el Plan A-36, adoptó la integración de las disciplinas en torno a un eje que fue denominado *objeto de transformación*. Los módulos que componen el curriculum giran en torno a ese objeto de transformación que además de integrar las disciplinas, integran la docencia e investigación y servicio. El objeto de transformación es el elemento clave del módulo; se refiere a los problemas concretos que tiene la sociedad, que

se transforman en objetos de estudio del módulo; generalmente estos problemas son o tienen una connotación social, como por ejemplo, la pobreza, la desnutrición, la vivienda, etc.

El sistema modular, a más de treinta años de su creación, ha sido objeto de estudio por actores internos y externos a la institución. El estudio que coordinó Díaz-Barriga (1986) permitió mostrar la existencia de una serie de prácticas diferenciadas tanto de diseño curricular como de operación curricular en cada una de las licenciaturas que se trabajan en las tres divisiones de la Unidad, mostrando la tensión que existe entre un modelo integral frente a conocimientos disciplinarios que no se logran integrar dada la lógica intrínseca a la asignatura. Díaz-Barriga (1984) también ha enfatizado que de manera muy temprana el proceso de diseño curricular generó categorías propias que fueron distintas a las formuladas por Taba; tal es el caso del Marco de Referencia de una profesión, investigación que permitía formular prácticas decadentes, dominantes y emergentes en una profesión, reemplazaba la visión de diagnóstico de necesidades y al mismo tiempo permitía que se desarrollaran los estudios sobre sociología de las profesiones en el país, así como la noción objeto de transformación que reemplazaba la visión comportamental de los objetivos por una perspectiva de asumir un problema de la realidad socialmente relevante, para ofrecer alternativas de solución. La UAM-Xochimilco construyó una propuesta curricular para más de 15.000 estudiantes que cursan carreras de tres áreas del conocimiento estructuradas en tres divisiones: Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Arte y Diseño. Un rasgo que diferencia el proyecto global de la UAM es que cuenta con profesores-investigadores de tiempo completo, lo que ha generado que los costos por estudiante sean superiores a los de otras instituciones públicas.

García Garduño (1995) hace notar que si bien el plan modular fue una inspiración mexicana, dicho curriculum tiene gran parecido con el propuesto por Harold Rugg (1886-1960), un destacado educador estadounidense asociado con el movimiento progresista. Rugg, en 1936 (citado en García Garduño, 1995, pp. 67-58) propuso un diseño del curriculum para la educación media en el que todas las materias excepto matemáticas estuvieran integradas bajo los siguientes principios.

1. "Proveer a cada persona de oportunidades para usar todas sus capacidades de asimilación; es decir, con muchas actividades paralelas y variedad de materiales.
2. Organizar lo anterior bajo el principio de la integración, ensamblando, en una relación estrecha, todos los significados necesarios para la comprensión.

3. Proveer de la repetición literal de todas las habilidades sociales meritorias.
4. Practicar constantemente la confrontación de los problemas y aspectos más importantes de la vida moderna.
5. Practicar constantemente el pensamiento científico como una manera de evitar la tendencia crónica y universal del tipo de pensamiento empírico y el caprichoso.
6. Reconocer y emplear los intereses del niño; construir en ellos la intención de aprender más que la intención de los profesores de enseñar".

Mientras que Taba (1974) lo menciona como curriculum de grandes temas. En el caso de la UAM-Xochimilco se obtienen los efectos señalados por esta autora: al mismo tiempo que se logra una integración y una formación que permite desarrollar habilidades para resolver problemas profesionales, el abordaje de diferentes temas llega en ocasiones a ser superficial. En opinión de un profesor entrevistado, "*mientras en un curriculum profesional normal se cursan 56 o 60 materias, un alumno de la Unidad Xochimilco desarrolla su conocimiento profesional a partir de doce problemas (llamados objetos de transformación)*" (Díaz-Barriga et al., 1986).

Como se podrá apreciar, el método y fines del curriculum del enfoque de Rugg son semejantes a los que perseguían el curriculum modular y el del Plan A-36. Los curricularistas mexicanos no tenían conocimiento de Rugg, quien incluso en los Estados Unidos no fue tan conocido como Tyler; fue una mera coincidencia. La obra de Rugg, además, fue objeto de censura en los Estados Unidos (Davis, 2012).

La Reforma Académica de la Universidad Iberoamericana

Otra reforma curricular que ha sido poco estudiada, que marcó un derrotero en las innovaciones de la educación superior, fue la Reforma Académica de la Universidad Iberoamericana (UIA), un institución jesuita de 10 mil estudiantes ahora y en ese entonces de poco más de 5.000. La Universidad Iberoamericana fue creada en 1943 bajo el nombre de Centro Cultural Universitario, que conservó hasta 1953. Su reforma académica fue impulsada por Ernesto Meneses (1915-2001); a través de un proyecto ambicioso de modernización universitaria inspirado en cierta medida en el modelo estadounidense, este modelo adquirió fisonomía propia en 1974, cuando la UIA tiene la posibilidad de formular planes de estudios propios y deja de emplear aquellos que por incorporación utilizaba de la UNAM[5].

5. La educación superior privada en México tiene un proceso tardío, el nacionalismo de los primeros cincuenta años del siglo XX prácticamente hicieron imposible su conformación.

La Reforma Académica buscaba "*superar la reproducción de la cultura existente*" por medio de la departamentalización, el curriculum flexible y la unión de la investigación y docencia con profesores que cultivaran su propia disciplina en los departamentos (Meneses, 1979). Fue la primera institución en México, y posiblemente en Latinoamérica, en adoptar el curriculum flexible, esto es, un curriculum con pocos prerrequisitos en el que los estudiantes pueden elegir el número, horario y tipo de cursos. Se presumía que la departamentalización y el curriculum flexible producían interdisciplina en el curriculum (Meneses, 1979). La UIA sigue operando bajo ese modelo. Si bien los principios están vigentes, el modelo se fue adaptando a la realidad. Se limitó la flexibilización del curriculum, y la investigación no solo se realiza en los departamentos sino también en institutos dedicados a ella.

Díaz-Barriga (1991b), en el análisis que hace de estas experiencias, señala que algunas de las innovaciones fueron limitadas y operaron con contradicciones que, en algunos casos, provocaron su cancelación, ya que sus propuestas no se alcanzaron a debatir suficientemente. El mismo autor (Díaz-Barriga, 2011) denomina a esta etapa como *utópica*. Se concebía al curriculum con un poder transformador y emancipador. Sin embargo, las estructuras sociales y educativas, además de los conflictos internos de los líderes de esos proyectos, así como las decisiones administrativas sobre la vida académica y la pérdida del poder adquisitivo de los salarios terminaron por restringir su poder de transformación de la realidad social y educativa en una dimensión más modesta y realista.

El ascenso y florecimiento de la corriente crítica del curriculum

La publicación anglosajona que inauguró formalmente la crítica a la racionalidad tyleriana fue la de Herbert Kliebard (1970) *Reappraisal. The Tyler rationale*. Sin embargo, la corriente crítica del curriculum en México no arribó de Estados Unidos, ni de Inglaterra. Fue un proceso híbrido protagonizado por los jóvenes curricularistas recién llegados de la Argentina, entre ellos Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Roberto Follari, y los jóvenes curricularistas mexicanos como Ángel Díaz-Barriga,

---

Según de Leonardo (1983), un efecto del proyecto de educación socialista del cardenismo de los años treinta fue la conformación de cuatro instituciones de educación superior privada a fines de los años treinta y principios de los cuarenta: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Exceptuando el ITESM, las otras tres instituciones estuvieron obligadas a funcionar con los planes de estudio de la UNAM, se consideraron instituciones incorporadas. En los años sesenta se les fue concediendo la posibilidad de contar con proyectos propios de formación.

Patricia Aristi y Alicia de Alba, entre otros. Palamidessi y Feldman (2003) narran los comienzos de la crítica y los inicios de la fusión del pensamiento argentino con el mexicano:

> "Este grupo [...] sin utilizar aún el lenguaje curricular [...] realiza una reflexión sobre los aspectos metódicos de la enseñanza diferenciándose de la racionalidad técnica (Edelstein y Rodríguez, 1972). De este modo, recrean líneas de reflexión que anticipan, en buena medida, el pensamiento curricular post-dictatorial. Muchas de estas ideas y discusiones circularon en encuentros, debates y jornadas sin tomar forma escrita; lo que era bastante común en la actividad universitaria del momento (Prof. Gloria Edelstein, comunicación personal, septiembre de 2000). Unos años después, miembros de este grupo continuaron estas líneas de trabajo en el exilio, contribuyendo al desarrollo del pensamiento curricular en México" (p. 118).

Formalmente, en América Latina el cuestionamiento de la racionalidad técnica comienza con un debate intenso en las facultades de educación argentinas, cuyos trabajos aparecen inicialmente en la revista *Ciencias de la Educación* hacia el año 1972 y posteriormente son compilados en dos libros de la editorial AXIS, bajo el título *Crisis de la didáctica. Aportes a la teoría y práctica de la educación.* A diferencia de lo que acontecía con el trabajo de Kliebard en el pensamiento sajón, el pensamiento latinoamericano de construía a partir de los desarrollos de Paulo Freire, en particular su crítica a la educación bancaria y su propuesta de educación como práctica de libertad. Como mencionan los autores, no utilizaban el lenguaje curricular pues recién al año siguiente (1973) se tradujo en ese país la obra de Tyler. La efervescencia del cambio curricular en México fue un campo propicio para los especialistas en educación argentinos recién llegados a México debido a la recién asentada dictadura que se había instalado en ese país. El pensamiento didáctico argentino de esa época era posiblemente el más creativo y vital de la región. La pérdida de esos jóvenes intelectuales significó para la Argentina un retroceso en el campo del que apenas en la década pasada comenzó a recuperarse.

En el primer quinquenio de los años setenta existía en América Latina y paulatinamente iba impactando al ambiente pedagógico mexicano la necesidad de conformar un pensamiento educativo latinoamericano. Los trabajos de Paulo Freire *La educación como práctica de libertad* y *Pedagogía del oprimido* ofrecían nuevas categorías de pensamiento. En México, Illich fundó el Centro de Investigación y Documentación (CIDOC) en donde se discutían tesis como la muerte de la escuela o la desescolarización de la sociedad; de igual manera se realizó una impresión mimeografiada los textos de Freire antes de que Siglo XXI los editara, incluso Freire participó en un

seminario organizado por el centro. Por otra parte, el exilio sudamericano y para nuestro tema el argentino, abría la discusión con trabajos[6] como el de Susana Barco "¿Antididáctica o nueva didáctica?", el de Gloria Edelestein y Azucena Rodríguez "El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" o el de Antebi y Carranza "Evaluación: una experiencia estudiantil-docente", la perspectiva del psicoanálisis, de la psicología social y grupal. La visión de la dinámica de grupos inicialmente retomada de la escuela de Palo Alto, incorporando elementos de la perspectiva de Andrés Vela con sus grupos eclesiales de base y del pensamiento belga de Muchielli, que finalmente se debatiría desde la perspectiva de los grupos operativos (Bleger).

La influencia europea también fue determinante, en particular de los trabajos sobre la sociología institucional de los franceses Lappasade y Loureau y de la teoría de la reproducción de Bourdieu, y de Baudelot y Establet. Lapassade y Loureau (1981, p. 21) conciben a la institución como "*producción y reproducción de las relaciones sociales dominantes tanto en pequeños grupos como en la estructura de las organizaciones*". Las obras de la sociología y pedagogía italiana, como Gramsci, el pedagogo Mario Manacorda y *Carta a una Maestra. Los alumnos de la escuela Barbiana*, en la cual los alumnos cuestionaban la educación tradicional que fomentaba el fracaso de los estudiantes, fueron referentes comunes en los trabajos críticos del curriculum de esa época.

Planteamientos de la Escuela de Frankfurt tuvieron también una influencia temprana en el curriculum. Todo ello fue permitiendo la conformación de un pensamiento curricular diferente, con un elemento que le daba identidad: buscaba ser latinoamericano, entender situaciones de diversidad, pobreza, marginación y buscar atender desde lo educativo estas situaciones. Hubo proyectos curriculares de muchos signos, uno de los más radicales en esta línea sin lugar a dudas fue el de la Universidad Autónoma de Nayarit (Salinas, 1977), donde los estudiantes se involucraban en la producción y en el trabajo con los sectores sociales más vulnerables. Proyecto que fue cancelado con la toma de las instalaciones universitarias por el ejército en 1978 (Díaz-Barriga, 2011).

En los trabajos publicados en esa época se aprecia una efervescencia y creatividad intelectual nunca antes vista en el desarrollo del campo del curriculum mexicano. Alicia de Alba (1987, p. 512) resume el desarrollo de esta etapa de la siguiente manera: "*El desarrollo de esta tendencia crítica ha sido profundamente vertiginoso, turbulento, precipitado y múltiple en sus expresiones y en el cambio de los rubros*". Si, en efecto, tal como la narra de

6. Todos ellos llegaron a México en la versión de la editorial AXIS denominada *Crisis en la didáctica. Aportes a la teoría y práctica de la educación.*

Alba, se desarrolló esta etapa; comenzó por un cuestionamiento de la racionalidad para elaborar los planes y programas de estudio. Entre los primeros análisis críticos publicados está el de Azucena Rodríguez (1976) quien, en consonancia con el trabajo realizado en su país natal, critica la elaboración instrumental de los programas de estudio y propone que estos se adapten a la estructura y dinámica del aprendizaje y al enmarque institucional. Una de las primeras críticas a las innovaciones curriculares de esa época las hizo Follari (1981). El autor sostiene que el concepto de interdisciplina, eje común de la mayoría de las innovaciones curriculares, sirve como sustento ideológico de la eficacia real de esos programas y no considera los límites reales en la solución técnica de los problemas sociales.

Por su parte, en respuesta al *Documento Base* del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (Glazman y Figueroa, 1981)[7], Follari (1982) cuestiona la urgencia de innovación curricular y social, asimismo los postulados del sistema modular y el concepto de práctica profesional alternativa. El autor apoya parte de sus argumentos con autores de la Escuela de Frankfurt, como Habermas y Marcuse y los posestructuralistas Foucault y Derrida. Esta es la primera publicación, hasta donde llega a nuestro entender, en que acude a este tipo de autores argumentar en contra de la racionalidad técnica que se plasmaba en las innovaciones curriculares. Al parecer, los autores citados por Follari no se tomaron prestados de alguna publicación anglosajona, en ese medio apenas si se comenzaban a citar, por ejemplo Pinar (1981). De Alba (1991) señala que el desarrollo de la teoría crítica estadounidense y la mexicana tuvieron fuentes teóricas comunes como los pensamientos de la Escuela de Frankfurt, Freire y Gramsci.

El tramado de la crítica de Díaz-Barriga (1982) a la racionalidad técnica también comenzó por la elaboración de programas, que el autor consideraba recargados de información y de corte conductista. El autor construye una propuesta en la que se reformula el sentido curricular desde una visión amplia que integra aportes de la didáctica del psicoanálisis y de la teoría psicogenética de Piaget. La crítica de la elaboración de programas, el uso de la tecnología educativa y de la *pedagogía industrial estadounidense* (así le llamó el autor) que fueron parte de los conceptos centrales de su obra, con la cual el curriculum alcanzó su zenit (Díaz-Barriga, 1984) *Didáctica y Curriculum*, fue el texto más leído en el país y también el más conocido y citado en otros países iberoamericanos.

El tema de los programas de estudio fue formulado como una bisagra que articula los intereses del campo curricular (en su perspectiva institucional)

---

7. No podemos negar el mérito del trabajo de Glazman y Figueroa pues constituyó la revisión de la investigación curricular que en México se había realizado desde su incorporación en los años setenta.

con los que emanan de la didáctica (en su visión áulica). El autor nutre su pensamiento en el punto donde la reflexión didáctica argentina de los años setenta logró sus mejores desarrollos, al mismo tiempo que fue cancelada por el golpe militar. A esta visión integra una perspectiva del debate europeo que le permite hacer una construcción conceptual y práctica que tuvo un significativo impacto en el ámbito académico y conceptual del curriculum.

La corriente crítica del curriculum en México fue la etapa más fértil y creativa del desarrollo del campo curricular en México. Además de las aportaciones conceptuales de Díaz-Barriga y Follari (ya citadas) se encuentran otras que fueron producidas localmente, las cuales vale la pena destacar.

Guzmán (1978) por primera vez empleó el concepto de curriculum escondido para puntualizar las limitaciones que tiene el curriculum para sobreponerse a las estructuras sociales; el contenido de la enseñanza y las formas de autoridad, señala el autor, están determinados por las relaciones de fuerza entre clases y los grupos sociales (p. 169). Guzmán considera que esto parte del curriculum oculto. El autor no basa su trabajo en la obra de Jackson (1968) *Vida en las aulas*, que es el que hace popular el concepto que aún no se había traducido al español, sino en la obra de Bourdieu, *La Reproducción*.

Alfredo Furlán, con la modestia que lo caracteriza, publicó en la obra reciente de Pinar (Furlan, 2011) un análisis de los cinco curricularistas clave en el desarrollo del campo en México. El autor incluye a Alicia de Alba, Ángel Díaz-Barriga, María De Ibarrola, Eduardo Remedi y señala que no incluye a otros autores también importantes; naturalmente, él no se incluyó en esa lista. De Alba (2011) añade a Furlán en los curricularistas clave, además de Roberto Follari y Edgar González Gaudiano. Una de las primeras aportaciones de este autor fue el concepto de *curriculum pensado* y curriculum *vivido* (Furlán, 1981, p. 252); bajo estos conceptos critica la racionalidad del curriculum. Hace notar que las diferencias y contradicciones que hay entre el curriculum planeado, lógico y coherente y el vivido, el cual es sinuoso, implica avances y retrocesos, inicios y abandonos, conflictos y discusiones.

Alfredo Furlán y Eduardo Remedi coincidieron no solo en su natal Argentina sino también en la UNAM, en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala (FESI). Estos autores (Furlan y Remedi, 1983) analizaron las experiencias que tuvieron en el cambio curricular en la FESI durante los años 1975-1979 y señalan las contradicciones de la racionalidad técnica tyleriana y los procesos de innovación curricular. Vale la pena citarlos textualmente para que se aprecie el análisis original y agudo que hacen del proceso de innovación curricular:

"En cierto modo con Tyler aparece un curriculum como segmento, recortado de la actividad escolar, signado por la noción de proyecto (aunque se mezcle plan y aplicación). El curriculum desaparece así como objeto dado que se puede analizar y renace como objeto a construir racionalmente. *Aparece como promesa de creación colectiva y no como celda que lo aprisiona* [cursivas añadidas]. Esta nueva lógica técnica de construcción apoyada en finalidades éticas, vuelve monosémica la lectura de las prácticas al ser reductibles a una sola lectura según la direccionalidad y operables según principios técnicos. Caso típico es *el evaluador que aparece como el perseguidor del fin extraviado* [cursivas añadidas]. Fin equiparable a la carta robada de Poe, puesta en lo evidente" (p. 14).

Las críticas de la obra de Tyler y del proceso planeación e implementación del curriculum son profundas y creativas y producto de la formación teórica de los autores y del papel que tuvieron en la FESI-UNAM como asesores en los cambios curriculares. Los autores hicieron una lectura muy cuidadosa de la obra de Tyler. Fueron los primeros en notar que dicha obra no solo era conductista sino que también tenía influencia de Dewey. En un ejercicio de autocrítica sobre la omisión de la obra de Tyler, Díaz-Barriga (1991b) confiesa el desconocimiento que el movimiento crítico del curriculum tenía de la misma (1973). Una parte de ese desconocimiento viene de que originalmente el libro eran apuntes de clase de Tyler y no tenía bibliografía. La bibliografía que aparece en la obra fue agregada por el traductor (Díaz-Barriga, 1991b). Tyler confiesa que la Universidad de Chicago, donde era profesor, los publicó sin su permiso (Cordero y García Garduño, 2004).

El movimiento crítico del curriculum comenzó a perder cierto empuje y vitalidad a finales de la década de los ochenta, lo cual pudo coincidir con la asunción de un magno proyecto de reforma educativa, *El Programa para la Modernización Educativa*, que fue lanzado por el gobierno federal y cuyas bases y políticas centrales que se asentaron en el mismo siguen operando en todos los niveles educativos. Este programa se instauró en el momento cuando México comenzó a salir de una de sus peores crisis económicas de la historia, inscrita en la llamada *década pérdida* latinoamericana.

La obra citada (de Alba, 1987/1991) analiza las contradicciones del movimiento crítico y anuncia, de alguna manera, que el campo del curriculum estaba en el umbral de la siguiente etapa:

"Esto es, en los múltiples discursos que conforman el discurso curricular crítico, se perciben aspectos conceptuales que se oponen a posturas positivistas y neopositivistas y que podríamos considerar, a grandes rasgos, pertenecientes a una corriente crítico-dialéctica, al tiempo que persisten y coexisten formulaciones de corte empírico-analítico, Esto es,

parafraseando a Foucault, con el tiempo, el discurso curricular crítico tiende a perder su lugar privilegiado, en cuanto a su propia consistencia discursiva, y se convierte en una figura de la historia coherente con la densidad de su pasado, de ese pasado narrado en el cual confluyen en un interjuego conflictivo y contradictorio, los aspectos que desde nuestra perspectiva analítica hemos logrado perfilar" (p. 515).

La crítica de De Alba al estado del movimiento crítico tuvo que ver con los aspectos sociales y económicos del país; México era más estable económicamente; la inflación bajó de tres a un dígito. Por otro lado, la misma crisis económica y el fin de la utopía, como le llama Díaz-Barriga (2011), en asumir que el cambio de las estructuras sociales a través de la escuela y el curriculum trajeron consigo pocos cambios curriculares. El movimiento crítico del curriculum fue perdiendo una de los principales motivos por el que surgió: la crítica a las innovaciones curriculares y la racionalidad técnica. Las situaciones sociales y educativas eras distintas y los cambios curriculares en la educación superior estaban casi ausentes. Aquí es cuando comienza la nueva etapa del campo curricular. Asimismo dicha crítica se convierte en el preámbulo de la aparición de la etapa movimiento posmoderno/posestructuralista.

La década de los años ochenta –década pérdida para los economistas– significó la reducción del financiamiento a la educación superior, la puesta en entredicho del logro de las propuestas educativas que tenían una base utópica. Al inicio de los años noventa, el país ya estaba envuelto en una lógica eficientista claramente articulada con el pensamiento neoliberal. El llamado proyecto de modernización de la educación, escondía en sus entrañas una visión de calidad que paulatinamente se fue traduciendo en el establecimiento de programas de evaluación (de alumnos: pruebas a gran escala; académicos: acreditaciones de programas y evaluación de instituciones). La mayor parte de estos programas se fue llenando de indicadores formales, al mismo tiempo que evaluación significaba la posibilidad de obtener recursos económicos o un salario más digno, en el caso de los académicos.

Lo pedagógico fue cuestionado y desplazado (Díaz-Barriga et al., 1995), los programas de formación pedagógica de profesores fueron reorientados hacia programas de obtención de grados académicos (maestría y doctorado) en el campo de formación inicial de los docentes de educación superior. De alguna forma las propuestas del constructivismo fueron desplazando paulatinamente las perspectivas didácticas. En este contexto fue surgiendo la noción de innovación curricular. Pero una innovación en donde claramente se visualizarán los elementos eficientistas y se desplazará el sentido social de la educación. Aparecieron paulatinamente nuevos proyectos curriculares (flexibilización, curriculum de enfoque constructivista, uso de tecnologías

de la información, sistemas de enseñanza virtual, curriculum por competencias), todos ellos con una intención de superar la enseñanza enciclopédica, la clase frontal y preparar al profesional para una mejor inserción laboral. El proyecto social de las instituciones pasó a un segundo plano. Los organismos acreditadores empezaron a conformar guías de autoevaluación de programas educativos (ya no planes de estudio) con una cantidad significativa de indicadores formales, mientras que el Centro Nacional de Evaluación Educativa (en realidad, centro de elaboración y aplicación de exámenes) formulaba guías para presentar el examen de egreso profesional. Díaz-Barriga señaló con acierto que ya no se requería un experto curricular, sino de un ingeniero curricular que, analizando las valoraciones de los acreditadores y las guías de exámenes, realizase las adecuaciones correspondientes en un plan de estudios.

Vale la pena destacar el trabajo que en esta perspectiva realiza F. Diaz-Barriga Arceo, que ante el conjunto de situaciones críticas que emanaron del proyecto eficientista se ha dado a la tarea de hacer desarrollos socio-constructivistas que apoyen el trabajo docente en la perspectiva curricular. El libro construido con Gerardo Rojas (*Aprendizaje significativo,* 1995) se constituyó en un referente fundamental para el trabajo en el aula, realizó una importante traducción de los planteamientos conceptuales del constructivismo con su corte psicológico, y estableció cursos de acción en el trabajo educativo. Años después completó esta perspectiva con su libro *Aprendizaje situado* (2003).

El posmodernismo y posestructuralismo

No existe una delimitación clara entre cada etapa. El desarrollo del movimiento posmoderno/posestructural del curriculum en México comenzó a gestarse a mediados de los años 1980, pero se podría inscribir como punto de partida formal los inicios de la década de los noventa. El trabajo citado arriba (De Alba, 1987) en que se analiza la crisis del campo curricular en México es la anunciación de la nueva etapa. Alicia de Alba ha sido la más importante pieza en la conformación y desarrollo del movimiento curricular posmoderno. Además de la primera influencia de Lyotard y Wittgenstein, como lo hace notar Furlán (2011), Alicia de Alba se nutrió de los trabajos y de una estancia con Henry Giroux, Peter McLaren y Stanley Aronowitz, entonces en la Universidad de Miami, Ohio (de Alba, 2011). Como producto de ese contacto, De Alba coordinó la publicación de un libro que gestó en a principios de los noventa, *Posmodernidad y Educación* (De Alba, 1995a) pero publicado por primera vez en 1995; incluye trabajos de Giroux –uno de este autor aún inédito–, McLaren, Rosa Nidia Buenfil, Adriana Puiggrós y Ángel Díaz-Barriga. En el mismo año que se publicó la obra anterior,

De Alba (1995) publica una de sus obras que expresa con más claridad y solidez su pensamiento posmoderno, *Curriculum: crisis, mito y perspectiva* (De Alba, 1995b) publicado en México y Argentina. La autora hace una *de/construcción* del campo curricular. En el prólogo de la obra, Puiggrós resume con claridad la intención del libro y pensamiento de la autora:

> "Alicia De Alba se colocó, precisamente, en el lugar del conflicto que acabo de anunciar para iniciar sus reflexiones sobre curriculum, la modernidad y la postmodernidad. Cambió la ubicación del investigador y encaminó su lucha contra la forma de construcción discursiva que encerró el término curriculum en la discusión de los últimos años. En cierta medida puede decirse que De Alba comenzó a realizar su deconstrucción y, por lo tanto, abre una catarata de interrogantes" (De Alba, 1995b, p. 6).

De Alba (1995b) realiza la de/construcción del campo del curriculum bajo los tres conceptos que le dan nombre a la obra. Sobre la *crisis*, la autora señala que a inicios de la década de los noventa el curriculum se encuentra en crisis, tanto en sus discursos como en sus prácticas; que cuenta con un acervo de experiencias y producción discursiva que se remonta a las dos últimas décadas "*que exige un minucioso análisis y recuperación crítica que funcione como sustento de nuevas propuestas*" (p. 9). La autora señala que existe una falta de socialización y fundamentación de las propuestas curriculares; de historización; participación de los docentes y alumnos; una tendencia más a medir que a identificar problemas en las investigaciones curriculares; la desvinculación de los especialistas y los académicos que trabajan en el campo. La autora señala que hay una problemática formativa; sobre esto último parece referirse a que en México no existen programas académicos ad hoc para formar a los nuevos especialistas en el campo.

De Alba señala, entre otras cosas, que el discurso crítico del curriculum se transformado en el *mito del curriculum* (cursivas en el original) el cual observa en tanto:

> "La inquietud central se ubica en la percepción de una sensible separación entre discurso crítico (mito del curriculum) y la prácticas curriculares concretas que se desarrollan en nuestras instituciones de educación superior, las cuales sufren un impacto de las presiones sociales, de la aguda crisis que se vive, y se desarrollan en una especie de inercia en el cual el discurso crítico funciona más como una banda de transmisión ideológica-reproductora y legitimadora que como un bagaje conceptual-crítico que permita enfrentar las presiones y los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares, y a partir de esto aportar algunos elementos en el sentido que se decida" (p. 36).

La crítica que De Alba hace al movimiento curricular crítico mexicano es contundente; se aprecia una ruptura con ese pensamiento. En el pensamiento curricular anglosajón, así como en otros países latinoamericanos incluidos en este libro, se percibe una continuidad entre pensamiento crítico y el posmoderno; es el caso en la obra de Pinar, de la reconceptualización del curriculum y su concepción posmoderna.

De esa deconstrucción, De Alba resume el debate actual (finales de la década de los ochenta, principios de la de los noventa) del curriculum: la práctica social, la diferenciación entre curriculum vivido y el oculto y la función social del curriculum. En las *perspectivas* comienza por proveer de una definición de curriculum: "*es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa*" (De Alba, 1995b, p. 60). Bajo el marco de esta definición, aborda la problemática entre sujetos y *determinación curricular* –la cual concibe como un proceso social–, la polémica sobre estructura-superestructura, la relación entre génesis y estructura, entre el devenir y estructura.

Antes de proponer las perspectivas para el nuevo curriculum de las universidades públicas, De Alba las enmarca en lo que denomina *campos de conformación estructural curricular* (CCEC). A juicio de la autora, esos campos son: 1) epistemológico-teórico, 2) crítico-social, 3) científico-tecnológico y 4) incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales.

Otra obra más reciente y central de la misma autora es *Curriculum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (De Alba, 2007) la cual presenta un discurso más evolucionado y conceptualmente rico de sus influencias, como la de Laclau –con quien hizo una estancia posdoctoral– y de otros autores posmodernos. Un concepto clave de esta obra es el de crisis estructural generalizada (De Alba, 2009) por el cual entiende:

> "Por crisis estructural generalizada (CEG) entiendo a la compleja interrelación de estructuras epistémicas, teóricas, sociales, educativas, culturales, religiosas, éticas, económicas, financieras, etc. atravesadas y articuladas por un código ontológico-semiótico o por la confrontación entre códigos ontológico-semióticos, en la cual se produce el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos o significantes flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc." (De Alba, 2009, p. 4).

Este concepto articula el análisis que De Alba realiza en trabajos posteriores, como el racismo y la discriminación en México (De Alba, 2009) o el uso de la tecnología (De Alba). Otro trabajo de importancia es el análisis del cambio tecnológico (De Alba, 2000). Otros aspectos en que De Alba ha incursionado, junto con González Gaudiano, es la problemática ambiental y curriculum; en México, salvo por estos autores, y a pesar de ser uno de los países de la región con mayor crisis ambiental, este tema no ha tenido mucha relevancia en la investigación curricular.

La internacionalización y cosmopolitización del curriculum

De acuerdo con García Garduño (2011), el desarrollo del campo del curriculum ha atravesado tres fases: 1) aculturación, 2) hibridación y 3) internacionalización/cosmopolitización. La primera fase se refiere los primeros contactos con la teoría anglosajona del curriculum, primordialmente la obra de Tyler y sus seguidores; la segunda, hibridación, es de acuerdo con la definición de García Canclini:

> "Implica reconciliación entre culturas adversas; es una noción que trata de caracterizar la condición de las culturas contemporáneas en las que se producen muchas mezclas entre lo culto y lo popular, lo tradicional y lo moderno, lo nacional y lo extranjero. Y esas mezclas pueden realizarse en muchas formas" (García Canclini, 2005, p. 1).

Esa fase de hibridación comenzó con la llegada de los curricularistas argentinos a México, en la década de los setenta y continuó con el contacto y mezcla con los trabajos de los curricularistas de la corriente crítica anglosajona, la Escuela de Frankfurt, Gramsci, Foucault y otros pensadores europeos, y se fundió el pensamiento local con el nacional. Es precisamente en esta fase que se comienza a dar el proceso de internacionalización del curriculum en México. Como se ha señalado, algunas experiencias nacionales, que ciertamente tenían influencias de la inmigración sudamericana de los años setenta, respecto de diversas experiencias de formación profesional, así como en particular del trabajo que había impulsado la Organización Panamericana de la Salud, permitieron construir proyectos curriculares que reflejaban categorías propias, como el modular por objetos de transformación de la UAM-Xochimilco.

Como se ha analizado, el movimiento crítico del curriculum en México se conformó esencialmente con la hibridación del pensamiento curricular argentino con el mexicano, a partir de la segunda mitad de la década de 1970. La etapa de la internacionalización se refiere básicamente al intercambio, diálogo, visitas recíprocas y publicaciones conjuntas que se dan entre los curricularistas mexicanos y sus homólogos estadounidenses y europeos. La

internacionalización, fuera del ámbito argentino/mexicano, se comenzó a dar en 1978. En la Universidad de Monterrey se llevó a cabo el Simposio Internacional de Curriculum Universitario; los principales invitados internacionales fueron el mismo Ralph Tyler y su discípulo Benjamin Bloom. Los eventos internacionales no fueron frecuentes en la siguiente década pero han sido constantes las invitaciones como conferencistas magistrales del área a curricularistas internacionales, a partir del II Congreso Nacional, de Investigación Educativa en 1993. William Pinar ha sido conferencista en dos ocasiones en ese evento (2003 y 2011).

La obra de *Ensayo sobre la problemática curricular* (Díaz-Barriga, 1984) ha sido la obra que difundió el pensamiento crítico del curriculum en otros ámbitos de Iberoamérica. Posteriormente se dio un proceso de internacionalización más amplio a través de las publicaciones de las obras de Alicia de Alba y Ángel Díaz-Barriga en Argentina y su colaboración en capítulos de libros publicados en inglés. Gonzaléz Gaudiano y Alicia de Alba, junto con Lankshear (2004) publicaron en inglés *Curriculum in the Postmodern Condition*. Diaz Barriga, por su parte, publicó un capítulo en inglés el libro de Westbury (2002).

Otro área ha sido la colaboración conjunta de curricularistas mexicanos con pares internacionales. Además de Ángel Díaz-Barriga y Alicia de Alba, Frida Díaz-Barriga mantiene trabajos en conjunto con William Pinar y Cesar Coll (Universidad de Barcelona).

De acuerdo con Hansen (2008, p. 294), la cosmpolitización del curriculum va más allá del multiculturalismo y pluralismo; el cosmopolitanismo no privilegia las comunidades ya formadas, busca la defensa de espacios emergentes en la configuración de nuevos espacio sociales y culturales, la interrelación de gente, ideas y actividades a nivel mundial. Esta etapa se ha comenzado a perfilar a partir de la fundación de la Internacional Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS) por William Pinar en 2001. De acuerdo con su misión, la IAACS (2012) se estableció para apoyar, pero no uniformizar, a nivel mundial el campo de los estudios curriculares. Añaden que sus fundadores no esperan que en el presente momento histórico y en el futuro previsible, el proceso de la indagación curricular ocurra solo dentro de las fronteras nacionales. Los fundadores de la IAAC, afirma su misión, no se imaginan un estudio del campo mundial del curriculum que refleje la estandarización y modernidad de un fenómeno más amplio que la globalización está amenazando.

Pinar ha sido en gran medida artífice de esta nueva etapa de comspolitazación del curriculum. Esta fase comenzó en México en 2003, con la publicación del libro editado por William Pinar (2003)*The International Handbook of Curriculum Research* en el que participaron Ángel Díaz-Barriga y Frida Díaz-Barriga, y ha continuado con la publicación de

libros coordinados por este autor sobre los estudios curriculares en Brasil (Pinar, 2011a) y México (Pinar, 2011b). Estos autores y Alicia de Alba mantienen lazos de colaboración con sus pares de Brasil. El presente libro es otra muestra del desarrollo de la etapa cosmopolita que comienza a experimentar el curriculum. Apenas si se está desbrozando el camino, falta mucho trecho que recorrer.

La institucionalización del campo

El análisis de la institucionalización del campo puede denotar dos aspectos del campo curricular. El primero su grado de desarrollo, el segundo las peculiaridades propias que dicho desarrollo ha tenido en cada país. García Garduño (2011) propone tres criterios básicos para analizar la consolidación del campo curricular en los países estudiados: 1) formación de nuevos miembros de la comunidad científica; 2) asociaciones profesionales, investigación, redes de conocimiento y comunicación de la investigación producida y 3) intercambio internacional con otras comunidades científicas. Bajo este esquema general se analizará la institucionalización del campo curricular mexicano.

A pesar de la intensa actividad del campo curricular desde la década de los setenta y ochenta y de la creación de docenas de programas de posgrado en las últimas tres décadas, básicamente de maestría, México no tiene programas especializados en la formación de investigadores en el campo. Existen programas de maestría y doctorado como los de la UNAM que tienen líneas de investigación pero no programas especializados que formen a los nuevos curricularistas. Esta ha sido una limitación que ha obstaculizado de cierta manera su desarrollo. Ya en la década de los noventa, De Alba (1991) hacía notar este fenómeno.

En cuanto a las redes de conocimiento y comunicación de la investigación producida, se aprecia un desarrollo que comenzó a partir del I Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), y se ha hecho un recuento decenal del estado de la investigación en el campo de curriculum, el cual ha continuado en el presente. Está por publicarse en 2013 el cuarto estado de conocimiento. Parece que México tiene una obsesión casi compulsiva por autoestudiarse. Sin embargo, desde el primer estado de conocimiento Glazman y Figueroa (1981) hacían notar que la mayoría de los estudios que se producen tienen un desarrollo teórico incipiente y que acentúan la parte metodológica del desarrollo del curriculum. F. Díaz-Barriga (2005), dos décadas después, en el análisis que hace del estado de conocimiento sobre investigación curricular en México, llegó a conclusiones parecidas; la autora señala que los estudios se caracterizaron por un interés marcado en los estudios aplicados y escaso en la construcción del campo curricular.

Por otro lado, a pesar de que en México se ha institucionalizado la investigación educativa como un campo académico-profesional y de que existen revistas de calidad internacional, aún no existe una dedicada al curriculum. Tal situación también contribuye a la dispersión de la investigación especializada en el campo.

Además de la falta de posgrados especializados que formen a los nuevos curricularistas, este fenómeno puede tener relación con tres factores: 1) Desde sus inicios, el desarrollo del campo se situó en pocas instituciones, principalmente la UNAM; el motor de desarrollo del campo se ha centralizado en esa institución. 2) A diferencia de las tendencias internacionales que se ocupan primordialmente de la educación básica y media, el campo del curriculum desde sus inicios ha sentado sus bases reales en la educación superior. Esta tendencia se está revertiendo poco a poco. Por ejemplo, en los últimos años Ángel Díaz-Barriga y Alicia de Alba han comenzado a investigar el curriculum de la educación básica. 3) Una parte importante de los arquitectos del campo curricular en México, como les llama De Alba (2011) o académicos clave (Furlán, 2011) han emigrado del campo o del país. La situación del campo curricular en México la podemos concluir con la evaluación que hace de Alba (2011):

> "En el momento actual los estudios curriculares experimentan una paradoja. Por un lado se afirma que el campo está disperso, desintegrado, des-estructuralizado, incluso balcanizado, por otro, que está menos poblado (ya que muchos curricularistas abandonaron el campo), o bien que la producción académica está creciendo, se hace más extensa cada día (libros, revistas, artículos, etc). Actualmente hay dos evaluaciones importantes del campo, una que afirma esta disolución (Díaz-Barriga, 2008) y otra que afirma la colocación del campo en el contexto de las tensiones globalizadas, una crisis estructural generalizada (De Alba, 2007). Esto lo veo como una tensión productiva que promueve y estimula la imaginación y alienta el compromiso" (p. 58).

El campo del curriculum se ha convertido en un campo de investigación, de desarrollo conceptual y de intervención en el país. Su tensión más fuerte en los próximos años quedará marcada entre las necesidades que tiene de reorientar sus formas de intervención ante la avalancha de indicadores que proceden de la evaluación reconstruyendo tanto un sentido curricular, como didáctico, así como asumir una construcción de su visión crítica, realizando formulaciones que al mismo tiempo que reflejen los núcleos más significativos de esta perspectiva, no pierdan como referencia una realidad educativa que está urgida por construir nuevos senderos de trabajo.

Referencias bibliográficas

Arbesú, M. I. (1997). El sistema modular Xochimilco. En M.I. Arbesú y L. Berruecos, *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 43-63). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Anderson, R. y Faust, G. W. (1978). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Arnaz, J. A. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.

Cordero, G. y García Garduño, J. M. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (2). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html

Cleaves, P. (1985). *El estado y las profesiones. El caso de México*. México: Colegio de México.

Davis, O. L., Jr. (2012, septiembre). Harold Rugg, the engineer, and the Social Studies. An essay review of This happened in America; Harold Rugg and the censure of the Social Studies. *Education Review, 13* (12). Recuperado de http://www.edrev.info/essays/v15n3.pdf

De Alba, A. (1987/1991). Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del curriculum en México. En A. de Alba, A. Díaz-Barriga y E. González Gaudiano, *El campo del curriculum. Antología* (pp. 511-520). México: CESU-UNAM, Vol II.

De Alba, A. (Coord.) (1995). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

De Alba, A. (1995b). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

De Alba, A. (2000). Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas. En R. Buenfil (Ed.), *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio* (pp. 87-112). México: Plaza y Valdez.

De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdéz

De Alba, A. (2011). Footprints and marks on the intellectual history of curriculum studies in México: Looking toward the second decade of the Twentieth Century. En W. Pinar, *Curriculum studies in México: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 49-74). Nueva York: Palgrave Macmillan.

De Alba, A., Díaz-Barriga, A. y González Gaudiano, E. (1991). *El campo del curriculum. Antología*. México: CESU-UNAM, Vol I y II.

De Alba, A. y Glazman, R. (Coords.) (2009). *¿Qué dice la investigación educativa?* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Díaz-Barriga, A. (1982). La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15* (2), 67-79.

Díaz-Barriga, A. (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz-Barriga, A., Martínez, D., Reygadas, R. y Villaseñor, G. (1986). *Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) UNAM-Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Díaz-Barriga, A. (1991a). Desarrollo del discurso curricular en México. En A. de Alba, A. Díaz-Barriga y E. González Gaudiano, *El campo del curriculum. Antología* (pp. 7-11). México: CESU-UNAM, Vol II.

Díaz-Barriga, A. (1991b). La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre

los procesos educativos (pp. 2-40). En M. A. Pasillas y A. Furlán (Eds.) *Lecturas comprometidas a 40 años de Principios básicos del currículo*. México: UNAM, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa (pp. 63-123). En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.) *La investigación educativa en México*, vol. 5. México: Autor.

Díaz-Barriga, A. (2011). Curriculum studies in México: Origins, evolution, and current tendencies. En W. Pinar, *Curriculum studies in México: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 91-109). Nueva York: Palgrave-Macmillan.

Díaz-Barriga, A. et al. (1995). La investigación en el campo del currículo 1982-1992. En A. Díaz-Barriga (coord.) *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (pp. 23-172). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz-Barriga, A. (2002). Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En I. Westbury (Comp.) *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 166-175). Barcelona: Pomares.

Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos, 27* (107), 57-84.

Flores, H. (2012). *Cuarenta años de Autogobierno; mitos y realidades*. Recuperado de http://hugofl.blogspot.mx/2012/03/cuarenta-anos-de-autogobierno-mitos-y.html

Follari, R. (1981/1991). Respuesta al Documento Base de la Comisión sobre Desarrollo Curricular. En A. de Alba, A. Díaz-Barriga y E. González Gaudiano, *El campo del curriculum. Antología* (pp. 50-56). México: CESU-UNAM, Vol II.

Follari, R. (1982/1991). El curriculum como práctica social. En A. de Alba, A. Díaz-Barriga y E. González Gaudiano, *El campo del curriculum. Antología* (pp. 375-387). México: CESU-UNAM, Vol II.

Furlán, A. (1981/1991). El curriculum pensado y el curriculum vivido. En A. de Alba, A. Díaz-Barriga y E. González Gaudiano, *El campo del curriculum. Antología* (pp. 249-253). México: CESU-UNAM, Vol II.

Furlán, A. (2011). Curriculum studies in Mexico: Key scholars. En W. Pinar, *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 111-136). Nueva York: Palgrave-Macmillan.

Furlán, A. y Remedi, E. (1983). Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala, 1975-1979 (16.1-16.37). En Departamento de Investigaciones Educativas (Ed.), *Simposio Experiencias curriculares en la última década* Vol. II. México: Autor.

García Canclini, N. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

García Colorado, C. y Morales, S. (1993). Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el Plan A-36. *Perfiles Educativos, 59*, 55-71.

García Garduño, J.M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 25* (2), 57-81.

García Garduño, J. M. (2011). Acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-American curriculumstudies (pp. 137-163). En W. Pinar (Ed.). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave-Macmillan.

Gil, M., de Garay A., Grediaga R., Pérez Franco L., Casillas M. A. Rondero, N. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Glazman, R. (2011). Revisiting curriculum studies. En W. Pinar, *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 165-180). Nueva York: Palgrave-Macmillan.

Glazman, R. y Figueroa, M. (1981). Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular. En V. Arredondo (Coord.) *Documento base. Desarrollo curricular* (pp. 376-400). Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Autor.

Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: UNAM-CISE.

Guzmán, T. (1978/1991). El curriculum escondido y los métodos educativos universitarios. En A. de Alba, A. Díaz-Barriga y E. González Gaudiano, *El campo del curriculum*. Antología (pp. 167-174). México: CESU-UNAM, Vol II.

Hansen, D. (2008). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies, 4* (3), 389-312.

Huerta, J. y Heredia, B. (1976). La articulación y estructuración de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior,* 5 (19). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/19/1/2/es/la-articulacion-y-estructuracion-de-la-ensenanza.

Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

Lapassade, G. y Lourau, R. (1981). *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia.

Leonardo, P. de (1983). *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*. México: Línea.

INEGI (2011). *Tasa de crecimiento media anual de la población, 1895 a 2010*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/contenido/DemyPob/epobla02.asp?s=est&c=1751

Kliebard, H. M. (1970). Reappraisal. The Tyler rationale. *The School Review, 78* (2), 259-272.

Lafourcarde, P. A. (1976). La tecnología educativa y la formación docente. *Colección Pedagogica Universitaria* (universidad Veracruzana), *2*, 75-96. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_2_Coleccion.html

Macías, A. (2010). Movimientos democráticos en la UNAM III (1972-1980). El autogobierno de la Escuela Nacional de Arquitectura; I/VI. Recuperado de http://es.shvoong.com/social-sciences/education/2045223-movimientos-democr%C3%A1ticos-en-la-unam/#ixzz27VvR4TRm

Martínez González, A. Gil A. Rey, J., Cabrera, A. Ponce, R. y Rodríguez, R. (1997). Nivel académico de los alumnos del Programa de Medicina General Integral (Plan A-36) y su comparación con los alumnos del Plan de Estudios 85. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, *40* (6), 222-229. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res110/txt1_5.htm

Meneses Morales (1979). *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. México: Universidad Iberoamericana.

Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). The development of curriculum thought in Argentina (pp. 109-121). En W. Pinar (Ed.) *The International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinar, W. (1981). The reconceptualization of curriculum studies (pp. 87-97). En H. Giroux, A. Penna y W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction*. Berkeley, CA.: McCutchan Publishing Corporation.

Pinar, W. F. (2003a). *The International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinar, W. F. (2003b). *The internationalization of curriculum studies*. Conferencia magistral VIII Congreso Nacional de

Investigación Educativa, Guadalajara, México.

Pinar, W. (2011a). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circunmstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (2011b). *Curriculum studies in Mexico. Intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave MacMillan

Rodriguez, A. (1976). El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. *Colección Pedagogica Universitaria* (Universidad Veracruzana) *2*, 7-16. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_2_Coleccion.html

Salinas, B. (1977). Una alternativa de la universidad tradicional. (La experiencia de la Universidad Autónoma de Nayarit (México). *Revista Centro de Estudios Educativos VII* (2), 105-113.

Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

CAPÍTULO 9

El curriculum en Venezuela: del eficientismo social de Ralph Tyler a la postmodernidad (1970-1997)

José Pascual Mora García[1]

Introducción

El abordaje del curriculum como tema de investigación vinculado a la historia social del curriculum pasa por una mirada preliminar del estatus epistemológico. La fundamentación epistemológica de la historia del curriculum debe trascender la mirada plana de la disciplina que abunda en las escuelas de educación y en los especialistas del curriculum, e incorporar el estudio de cómo se construyó el campo intelectual del curriculum, a nivel nacional e internacional. Nos proponemos dar cuenta de: a) cuáles son los principales conceptos fundacionales y cuándo entraron al sistema educativo nacional; b) cuándo fue asumido por el Ministerio de Educación de Venezuela; c) cómo se construyó ese discurso curricular en las universidades, centros de investigación, grupos de investigación, e incluso asociaciones nacionales de maestros, licenciados u ONG?; y d) cuándo impactó directamente en las cátedras arqueologizando la historia de las disciplinas escolares; pero sobre todo, mostrando los resultados de esas investigaciones vinculadas con las redes locales, regionales, nacionales e internacionales.

El objetivo fundamental es intentar superar la intelectualización de las teorías curriculares, que consiste en decretar influencias de autores y teorías sin dar cuenta de lo acontece en la vida escolar y/o la intelectualización de las influencias de los paradigmas y teorías sin verificar si efectivamente llegaron a la escuela. En Venezuela pertenecemos a la tradición historiográfica fundada por Federico Brito Figueroa y continuada por Reinaldo Rojas. Nuestros trabajos han contribuido a decantar la historia social del curriculum, revisando los métodos educativos y teorías del curriculum que lo han impactado, a partir de la Historia Social e Institucional, trabajando direc-

1. Universidad de Los Andes-Táchira, Grupo HEDURE, SHELA-Venezuela.

tamente las cátedras para decantar la historia de las disciplinas escolares,[2] la escuela y los maestros.[3] En esta oportunidad tomamos el período histórico comprendido entre la llegada del pensamiento de Ralph Tyler[4] a la educación venezolana, que por lo demás coincide con la mayoría de los países de América Latina a comienzos de la década del setenta del siglo pasado, y la incorporación del pensamiento postmoderno en los programas oficiales del Curriculum Básico Nacional de Educación Básica en 1997. Es una mirada que busca recuperar las ideas y representaciones de los principales autores y obras, mostrando el oficio desarrollado por los grupos y centros de investigación, así como los sectores vinculados al Estado. No pretendemos agotar el discurso sino abrir enfoques que permitan el estudio de la historia social del curriculum, haciendo miradas transversales y minando los discursos únicos y lineales.

Debe incluso incorporar los métodos históricos y las diferentes tradiciones historiográficas en su comprensión, así como problematizar su origen; al respecto, Goodson (2000) nos comenta:

> "Comenzar cualquier análisis de la enseñanza aceptando sin cuestionamiento una forma y contenido del curriculum por el cual se luchó y se logró en cierto momento histórico, en base a ciertas prioridades sociales y políticas, aceptar el curriculum como indiscutible, significa renunciar a una amplia gama de interpretaciones y conocimientos acerca de factores de control y actuación de la escuela y el aula. Es aceptar las mistificaciones de episodios previos de acciones de gobierno como evidencias indiscutibles. Que quede claro que estamos hablando de una sistemática 'invención de la tradición' dentro de un campo de producción y reproducción social" (pp. 56-57).

El tema de la invención de la tradición se la debemos al historiador británico Eric Hobsbawm (2002), y sirvió de base a la organización de los grupos de poder, la sistematización de la historiografía, la ensayística,

---

2. La historia de las disciplinas escolares ha sido una línea de investigación diseñada por el Dr. Reinaldo Rojas (UPEL-IPB, Venezuela) desde la década del ochenta, siguiendo la tradición historiográfica francesa. En la bibliografía crítica que nos indicó para nuestra investigación de campo nos aportó la obra de Chervel (1988).
3. Mora García, J. P. (2004): *La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX*. Mérida, Ed. Consejo de Publicaciones ULA. (Edición sobre la tesis doctoral que analiza el impacto de las políticas educativas oficiales en los programas de las disciplinas escolares de la región andina venezolana, específicamente en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita.)
4. La edición de Tyler que hemos encontrado en los anaqueles de las bibliotecas universitarias y bibliotecas familiares de los docentes es Tyler, Ralph W. (1973): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel. Aunque hay muy pocas referencias en la bibliografía de los programas de las escuelas de educación en la década del setenta, sí es posible documentarla en los proyectos oficiales y en testimonios de los docentes.

e incluso de las obras. El término "invención de la tradición" no tiene necesariamente un sentido peyorativo como pareciera sugerirlo; al revés, podemos utilizarlo como una potencialidad al señalar que "*lo importante, sin embargo, es que el curriculum escrito sea un ejemplo supremo de la invención de la tradición, pero como ocurre con toda tradición, no se trata de algo dado de una vez por todas. Es un dato que hay que defender, en que hay que construir las mitificaciones y construirlas con el tiempo*" (Goodson, 2000, p. 57). En parte el trabajo que hacemos nos sirve de correlato para la tradición sobre la cual se construyó la historia social del curriculum en nuestro contexto nacional.

La falta de un lenguaje común mínimo sobre el curriculum al interior del discurso pedagógico ha dificultado su desarrollo como saber y como disciplina. De hecho, el origen del término curriculum no viene de la pedagogía ni siquiera de la educación, al parecer tiene remembranzas de la escuela calvinista; "*la noción de curriculum como secuencia estructurada o 'disciplina' derivó en gran medida de la ascendencia política del calvinismo*" (ibid., p. 75). Estuvo vinculado a la mente, por eso en Venezuela al referirse a las bases y fundamentos del curriculum, en las bases psicológicas de la educación se aborda las teorías curriculares.

Con la filosofía de J. Dewey (1902) y el aporte de un administrador, Bobbit (1918), se sentarán las tendencias fundacionales del campo curricular. Lo propio sucedió con la construcción social del curriculum[5], el cual se debió en parte a los aportes de los sociólogos del conocimiento: "el importante trabajo de sociólogos del conocimiento, tales como Bernstein, al definir programas de investigación para estudiar el conocimiento escolar, condujo a reconocer por parte de algunos de ellos que el estudio histórico podría complementar y extender su proyecto. (...) La tarea actual consiste en reexaminar el papel de los métodos históricos en el estadio del curriculum y reformular un tipo de estudio que permita extender nuestra comprensión de la historia social del curriculum escolar" (Goodson, 2000, p. 86)[6].

1. Dewey y su impacto en el curriculum venezolano (1936-1959)

La influencia de la teoría curricular norteamericana, centroamericana y latinoamericana en Venezuela tiene sus antecedentes a partir del 21 de febrero de 1936, cuando el presidente de la república López Contreras

---

5. La obra de Basil Bernstein, *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions* (1975), introduce la discusión de la construcción social del curriculum. (En español: *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988).

6. En los Estados Unidos son referentes necesarios los trabajos de Kliebard (1986) y en Canadá se recuerda a Tomkins (1986).

pronunció su conocido Programa de febrero, considerado como el I Plan de la Nación.

En 1936 el gobierno venezolano de López Contreras diseñó un plan de la formación de maestros y profesores, para lo cual se solicitó la intervención de las misiones extranjeras; de Costa Rica se trajo al eminente maestro organizador de las Escuelas Normales, don Joaquín García Monge; de México, la distinguida pedagoga doña Elena Torres, organizadora de las Escuelas Rurales y contratada en Estados Unidos para desempeñar distintas funciones relacionadas con la educación campesina; de Chile, una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria: Daniel Navea Acevedo, que en ese país fue jefe de Escuelas Normales y perfeccionamiento del profesorado, y para trabajar en Educación Secundaria los profesores Julio Heise, Armando Lira, Oscar Martin, Humberto Parodi y Horacio Aravena; del Uruguay vino el profesor Salvador Fuentes, para trabajar en las Escuelas Experimentales.

Estas delegaciones tenían como fuente de inspiración epistemológica la teoría curricular norteamericana, especialmente de John Dewey, por eso su influencia en *"los programas de Educación Primaria del 10 de noviembre de 1936, (los cuales) fueron elaborados bajo la dirección de la Sala Técnica con la participación del Consejo de Instrucción, varios profesores y maestros venezolanos, los miembros de la misión chilena y el profesor boliviano Dr. Carlos Beltrán Morales"* (Rodríguez, 1988, p. 50).

Aunque algunos autores no toman en cuenta la influencia de J. Dewey como pionero de la teoría curricular, pensamos que es necesario hacerlo porque fue uno de los fundadores.[7] De hecho, Dewey ha sido el autor que más influencia ejerció en la primera mitad del siglo XX en América Latina. Las influencias de la Escuela Nueva, la pedagogía experimental y el pragmatismo de John Dewey se observan también cuando se aprobó la VIII Reforma Curricular de Educación del 7 de noviembre de 1940, siendo Ministro de Educación Arturo Uslar Pietri; *"en la introducción quedan establecidos los principios de fundamentar la enseñanza en la psicología, responder a los intereses y necesidades de los educandos, la actividad del alumno como base para el logro del aprendizaje, la integración de la*

---

7. Precisamente fue John Dewey el primero en establecer distancias con la filosofía educativa de Herbart, al plantear el paso de un curriculum en saberes a un curriculum centrado en el niño. "*En 1902, dans un texte intitulé The Child and the Curriculum, John Dewey renvoie dos à dos les tenants du curriculum centré sur les savoirs et ceux du curriculum cent´r sur l`enfant*" (Muller, 2006, p. 99. Esta edición forma parte de la Colección *Raisons Educatives de la Université de Genève*. Con ocasión de nuestra visita a la Université de Genève, en junio de 2012, a propósito del centenario del Instituto Jean-Jacques Rousseau y del 34 ISCHE, referenciamos la colección de Ciencias de la Educación).

escuela a la vida como respuesta a las necesidades individuales y sociales" (Rodríguez, 1988, pp. 52-53).

En 1944, se elaboraron nuevos programas, los cuales estuvieron vigentes por 25 años, los cuales *"presentan una organización más definida que los del año 1940, pero puede decirse que siguen en la mayoría de los aspectos los lineamientos de aquéllos, persistiendo en los intentos de globalización, sin llegar a los centros de interés"* (ibid., p. 54).

A continuación presentaremos la influencia en la construcción del curriculum de Luis Beltrán Prieto Figueroa,[8] quien puede ser considerado el patriarca de la teoría social del curriculum en Venezuela.

2. Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la teoría del curriculum en Venezuela y América Latina

Compartimos que existen pocos estudios acerca del desarrollo de la disciplina sobre la región latinoamericana (Moreira, 1990; 2003; Lopes y Macedo, 2003), México (Díaz-Barriga, 1985; 2003), Argentina (Palamidessi y Feldman, 2003), Venezuela (Mora García, 2004) si los comparamos con los realizados en EE.UU. (Kliebard, 1986; Tanner y Tanner, 1975; Cremin, 1964, García Garduño, 1995), pero la obra de Prieto Figueroa bien merece estar entre los predecesores del desarrollo de la teoría curricular y, por tanto, su obra debe ser objeto de análisis en la historia social del curriculum en Venezuela.

Entendemos que la pedagogía pragmática (también llamada progresista) de Dewey sólo sea una vertiente, pero es significativo que haya sido la que más impactó en América Latina en la primera mitad del siglo XIX. Lo propio podríamos decir respecto a la vertiente tyleriana, que como sabemos se nutrió de varias tendencias incluso de la pragmática, y que ejerció mayor influencia a partir de las décadas del sesenta y setenta en latinoamericana; compartimos en este sentido con García Garduño:

> "En un trabajo reciente (Díaz-Barriga, 1993) se afirmó que la disciplina del curriculum tuvo su origen en la pedagogía pragmática estadouniden-

8. Luis Beltrán Prieto Figueroa (nacido en La Asunción, Estado de Nueva Esparta, Venezuela, en 1902) fue un profesor, jurista, escritor y destacado político venezolano. En 1932 se desempeñó como profesor de Castellano en el Liceo Andrés Bello y en el Colegio Católico Venezolano. En 1934 se graduó como Doctor en Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Central de Venezuela con una tesis de grado sobre la delincuencia precoz. En 1936 funda la Federación Venezolana de Maestros (FVM) y el Partido Democrático Nacional (PDN). Fue ministro de Educación en 1948 y profesor en La Habana (1950-1951) y Costa Rica en Misión de Técnica de la UNESCO (1951-1955). También fue senador de la República en los períodos (1959-1964 y 1964-1969), fundador del INCE y presidente del Congreso Nacional (1962-1967). Muere en Caracas en 1993.

se; sin embargo, sólo una de las orientaciones curriculares se originó en esta corriente. El enfoque tyleriano (así como otros que le precedieron) no sólo se fundamentó en la pedagogía pragmática, sino también en la pedagogía progresista de Dewey y sus colaboradores. A pesar de que en los últimos años se han publicado en México algunos trabajos sobre la evolución de la disciplina del curriculum (Pasillas, 1991; González, 1991), los análisis realizados son parciales puesto que no cubren todos los acontecimientos y autores más relevantes, y están basados fundamentalmente en fuentes secundarias" (García Garduño, 1995, p. 44).

La obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa está permanentemente barnizada de los teóricos del curriculum norteamericano, especialmente de John Dewey; William H. Kilpatrick, sucesor de Dewey, pero también de F. N. Freeman, E. L. Thorndike y Skinner. Como escritor y editor, su trabajo se inició en la *Revista Pedagógica de la Sociedad de Maestros de Instrucción Primari*a (1932), en la que participaron colaboradores como: Miguel Zuniaga, Roberto Martínez Centeno, Luis Padrino, Alirio Arreaza, Hipolito Cisneros y Cecilia Oliveira.

La referencia a la teoría paidocentrista se encuentra en su tesis "La Adolescencia" (1934), que es un trabajo para optar al Título de Bachiller en Filosofía y Letras. En 1935 publica *La escuela de enseñar y la escuela de aprender*. En 1936 publica *Los Maestros eunucos políticos*, para reivindicar la condición del docente. En 1939 participa en el III Congreso Americano de Maestros realizado en La Habana (Cuba), y seguidamente expone un trabajo titulado "La Escuela Nueva en Venezuela", donde relata la experiencia del profesor uruguayo Sabas Olaizola, en la Escuela Experimental José Gervasio Artigas.

Pero para comprender su legado debemos recordar que su pensamiento iba de la mano con la lucha gremial, que se remonta a 1932, cuando fundó la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria; institución que convocó la Primera Convención Nacional del Magisterio en 1936. En ese evento se promulgaron las normas para el magisterio, con especial énfasis en los Derechos del Niño, siendo por antonomasia la primera manifestación de una política curricular inspirada en la Escuela Nueva y organizada por el magisterio. Recordemos que los conceptos de niño y adolescencia apenas se estaban socializando, como bien lo ha demostrado el historiador Philippe Ariès, quien reconstruyó la vida familiar de la época, recuperado un estatus para el niño, que era abordado siempre como un adulto. El mismo Jean Piaget recién en 1928 daba a conocer su trabajo sobre *Psychopédagogie et mentalité enfantine*.

En equipo con Luis Padrino publica, en 1940, *La Escuela Nueva en Venezuela*, que es una recopilación de artículos de prensa, reflexiones e infor-

mes de las experiencias educativas. Siendo profesor del Instituto San Pablo, en Caracas, reorganizó sus notas para publicarlas en 1940 como *Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal.* Fue columnista de prensa entre los años 1936 y 1938, y sus artículos son recopilados en su obra *Los maestros eunucos políticos* (1976) en lucha contra la servidumbre de inteligencia, inspirado en los postulados del Manifiesto de Córdoba. Principio vital en su pensamiento, según el cual la educación no debe estar al servicio de enfoques parcelarios, que conduzcan a la eliminación del pensamiento abierto y la diversidad. Los fines de la educación en el Sistema Democrático no deben responder a manifestaciones fundamentalistas, ya que todo fundamentalismo nos lleva a la unanimidad de opinión; y así no estaríamos formando ciudadanos para una sociedad democrática sino una secta. En una entrevista que le hiciera Peña (1979) manifiesta que el curriculum debe ser ideológicamente *"pluralista, donde tengan cabida todas las formas de opinión existentes sin perseguir a nadie. Somos partidarios de la libre discusión. Nuestro socialismo democrático es contrario al monopolio en términos de capitalismo interno y el capital imperialista (...) no puede concebirse un tipo de socialismo en donde el hombre desaparezca como un ser pensante (...) El socialismo es una doctrina humana de realización plena del hombre, que no puede existir sino en libertad. La defensa de los derechos humanos es el meollo del verdadero socialismo"* (pp. 172 y 175).

En 1936 escribe *Psicología y canalización del instinto de lucha*, demostrando su oficio como investigador social, integrando el pensamiento del psicoanálisis y la pedagogía activa. En sus intervenciones de los encuentros de maestros desarrolló los ideales fundamentales para la ética profesional del magisterio y la responsabilidad social de la educación, expresados en trabajos como "El Estado Docente"[9], "La Universidad" e "Ideales y deberes juveniles". Durante el denominado trienio octubrista (1945-1948) su liderazgo sirvió para incrementar los beneficios sociales, tales como: creación de comedores escolares, casas cunas, proyectos de alfabetización para obreros, fundación de escuelas normales para los técnicos; estos fueron algunos de sus logros.

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro de Educación Arturo Uslar Pietri (1940) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba confrontaba a dos modelos de educación; uno, el relacionado con la calidad y otro, el curriculum orientado a la educación de las masas. Mientras el primero se sumaba a una Educación de Elites, que buscaba *"diferenciar a los venezolanos que se incorporaban al sistema escolar a muy temprana edad (...) la cual tiene como premisa un pensamiento que divide a los venezolanos en dos clases, la culta, destinada*

9. Conferencia presentada en la Convención Nacional del Magisterio, Valencia, 1943.

a dirigir y la trabajadora, a la cual debería proporcionársele un tipo de educación diferente a la anterior" (Carvajal, 2010, p. 113). El criterio de Uslar Pietri no tuvo un asidero en la mentalidad venezolana, por considerarlo poco democrático y segmentador de la población. Sólo será retomado en la década del noventa con la emergencia del modelo neoliberal en educación, durante la gestión del ministro de educación Gustavo Roosen. El modelo de Prieto, a pesar de formar parte de la Ley de Educación de 1948, fue abortado con el golpe de Estado al presidente Rómulo Gallegos.

La confrontación de los criterios antagónicos tuvo su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del ministro de educación Humberto García Arocha, en el cual la educación privada se presentaba como de segunda categoría. Las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico decreto. Desde entonces podemos decir que se siembran los andamios mentales para una mentalidad colectiva inspirada en el "buenismo social", caracterizado por privilegiar los derechos sobre los deberes, la baja calidad de la educación y la masificación; modelo que se ha vulgarizado con el nombre de "promoción golilla". El símbolo social que personificó este modelo es el "juanbimba", y sirvió para captar los sectores populares.

La tesis del modelo de Prieto se funda en el Humanismo Democrático quedó definida en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional (1948): *"La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores"* (pp. 4-5).

El impacto de su obra se amplía con su labor docente y conferencista durante el destierro, en la época de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1949-1958). Notamos su presencia en diversos países centroamericanos, entre ellos Cuba, en la Facultad de Pedagogía de La Habana (1949-1951), donde junto a su labor docente dedicaba tiempo a la producción intelectual; fruto de ese trabajo es *De una educación de castas a una educación de masas* (1951); luego fue jefe de la misión de la UNESCO en San José de Costa Rica (1951-1955), escribiendo la Unidad de Trabajo (1953), *La magia de los libr*os (1955) y la primera edición de *El concepto de líder. El maestro como líd*er (1979). Desde el punto de vista gremial publica el "Informe sobre la capacitación de los maestros no titulados en Costa Rica" (1956); luego en Tegucigalpa, Honduras (1955-1958) fue profesor de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán. En 1968 edita *El magisterio americano de Bolívar*, que condensa conferencias en Cuba para

diversos cursos en la universidad. Hay que reconocerle que como escritor y político no se plegó al culto bolivariano sino que se limita a expresar el ideario de El Libertador en materia de educación. En 1977 publica *El Estado y la educación en América Latina*, exponiendo los lineamientos para educación comparada en América Latina. La publicación de la obra *Maestros de América* (1986) es un canto a los pensadores latinoamericanos; entre ellos destaca las ideas educativas de Andrés Bello, un precursor del humanismo democrático. Su obra se proyecta en el tiempo produciendo casi hasta el final de sus días, siendo los *Principios generales de la educación o una Educación para el porvenir* (1985) la síntesis de su pensamiento.

Extraigamos un par de textos de *El humanismo democrático y la Educación* (1958) por ser el texto que condensa su propuesta acerca de la teoría del curricular inspirada en Dewey; a saber:

1. La escuela, una institución social: *"la idea central que se desprende de la doctrina pedagógica Dewey, es la necesidad de socializar al niño, para lo cual se precisa partir de sus necesidades e intereses e introducir en la escuela técnicas renovadas de acción"* (Prieto Figueroa, 1958, pp. 92-93).
2. Participación en la vida social: *"los principios sostenidos por Dewey implican una serie de modificaciones en la vieja organización escolar y crea nuevas actividades frente a la labor educativa. Ya en Estados Unidos éstos han tenido amplia aplicación (…) se requiere que el niño participe en la vida de la escuela como ser activo y responsable, convirtiendo a ésta en una comunidad organizada para la vida social"* (ibid., p. 94).
3. El trabajo, método de educación: *"poner en relación al niño con la industria, o mejor, incorporar a la escuela las nuevas formas sociales de trabajo, es una necesidad de la nueva educación. No ha de pretender la escuela obreros capacitados para entregarlos a la explotación, sino educar al hombre para que pueda valerse en las diferentes situaciones que le plantee la vida (…) La escuela, gracias a la influencia de Dewey, ha perdido o está perdiendo su carácter individualista de competencia entre los que saben más y los que saben menos, entre los de fácil memoria y los tardos en memorizar una lección, para convertirlos en una comunidad donde el trabajo unifica y solidariza, porque el esfuerzo en común crea lazos de compañerismo"* (ibid., pp. 95-96). Criterios completamente innovadores que fueron incorporados más tarde con la escuela diferenciada.

Es bueno recordar que el capítulo dedicado a Dewey fue escrito en 1952, con ocasión de la muerte de Dewey, y fue publicado por primera vez en Ande, Órgano de la Asociación Nacional de Educadores de Costa Rica. Reproducido por la revista *Maestro* de Puerto Rico y en la revista

Nueva Era del Perú, además del Boletín del Ministerio de Educación Pública de Honduras; lo que demuestra su esfuerzo por dar a conocer el trabajo de Dewey.

En conveniente señalar que el conocimiento que tenía Prieto Figueroa del desarrollo de la teoría curricular en América Latina, inspirada en la Escuela Nueva y Dewey, lo ubica como uno de los predecesores del campo intelectual; al respecto citamos un texto que puede ser revelador:

> "En el Gimnasio Moderno, Nieto Caballero continúa su maravillosa obra de adaptación y con sentido de la realidad colombiana, plasmará ese tipo de escuela que afanosamente ensayan como él, Lorenzo Filho en Brasil, Sabás Olaizola en Uruguay y Venezuela, Clotilde Guillén de Rezzano en Argentina, Vaca Guzmán y Donoso Torres en Bolivia, para dotar al continente de un sistema educacional adecuado a nuestras modalidades raciales, económicas y sociales. De esas experiencias mucho de bueno habrá de derivarse para la pedagogía indoamericana, porque no se trata de una imitación servil, sino de una obra inteligente de creación nueva, inspiradas eso sí, en las ideas geniales de Decroly, cuando visitó a Colombia invitado por Nieto Caballero para dictar unos cursos sobre test, psicología infantil y sobre su método, y todo esto porque Nieto Caballero no es un imitador sin inteligencia" (Prieto Figueroa, 1986, pp. 254-255).

Interesante síntesis que nos evidencia el conocimiento que tenía el autor de la comunidad científica de su tiempo; Agustín Nieto Caballero fue precisamente el que instituyó en Colombia la Escuela Nueva y fundó 1914 el Gimnasio Moderno[10]. Esta visión es muy importante, sobre todo porque las teorías del curriculum no tenían un campo intelectual definido en América Latina.

La última figuración del maestro Prieto en materia de asesor del Estado fue cuando formó parte de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (1985), mejor conocida como la Comisión Presidencial para la reforma del Estado (COPRE) coordinada por Arturo Uslar Pietri. Queremos resaltar del maestro Prieto que, siendo un crítico de los modelos eficientistas, participó en la COPRE, que fue una comisión heterogénea en criterios acerca de las teorías del curriculum, lo cual nos dice mucho de su tolerancia epistemológica y política.

A manera de conclusión podemos señalar que la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa lo convierte en el patriarca del desarrollo de la teoría del

10. Al respecto puede consultarse la *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* Nº 5, Rudecolombia, UPTC-SHELA (2003), la cual está dedicada a Agustín Nieto Caballero (1889-1975).

curriculum, especialmente influenciada por las tradiciones norteamericanas, y en especial de la obra de John Dewey. En segundo lugar, su trabajo aporta reflexiones interdisciplinarias sobre el tratamiento del curriculum, en especial del psicoanálisis y la psicología, contribuyendo a la consolidación de una teoría del curriculum centrada en el niño y el adolescente. En tercer lugar, puede ser considerado uno de los iniciadores del campo intelectual en América Latina, pues su obra no sólo impacta la educación en Venezuela sino en Centroamérica y el Caribe.

3. Ralph Tyler y el paradigma eficientista social

Comencemos por decir que la profesionalización docente a nivel universitario en Venezuela fue una conquista del siglo XX, que se inició con la creación del Instituto Pedagógico Nacional el 30 de septiembre de 1936. Aun cuando la primera universidad fue creada en 1721 con la antigua Real y Pontificia Universidad de Caracas, no fue sino hasta la década del cincuenta del siglo XX que se crearon las Escuelas de Educación en las universidades tradicionales y autónomas; la Universidad Central de Venezuela en 1953, la Universidad de Los Andes en 1958[11], la Universidad del Zulia en 1969 (Rincón y Morales, 2006[12]; Ortín de Medina, 1989); la Universidad de Carabobo en 1964[13] y así sucesivamente, hasta que fue transformado el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) en Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por decreto del 28 de julio de 1983. De las Escuelas de Educación se egresaba con el título de Licenciado en Educación, mientras que los del Pedagógico (IPN) con el título de Pedagogos. Durante algún tiempo se generó una rivalidad entre ambos egresados, en la que los licenciados se consideraban de mayor rango académico, debiendo hacer un complemento los segundos para optar a dar clase en las universidades.

Los antecedentes más importantes del modelo eficientista en educación se remontan a la creación en 1958 de CORDIPLAN; en 1959, EDUPLAN; en 1961, la Carta de Punta del Este-Uruguay, con lo cual se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos Aires la conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis “la educación como inversión económica rentable”; en 1967 se

11. Cfr. Samudio (2012).
12. Cfr. Rincón (1996). Destacamos también el trabajo Rincón y Morales (2006). La Cátedra Libre de la Universidad del Zulia fue creada en el año 2004.
13. Cfr. Toro (2009).

reúnen los presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la ONU hace suyos los planteamientos de la CEPAL y publica *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*; en 1970, el Ministro de Educación de Venezuela, Hernández Carabaño (1970; 1971), junto a sus colegas del Pacto Andino, firman el Convenio "Andrés Bello", con lo cual se asume las tesis del paradigma eficientista.

El modelo eficientista es influenciado por Tyler, pero también tendríamos que agregar a los autores que complementan su modelo y que ejercieron influencia en Venezuela, como: Bloom, Mager, Glaser, Carroll; aspecto que podemos constatar con el uso de conceptos introducidos en la escuela, como *"el uso de objetivos expresados en términos de conductas observables (Mager, 1962), el desarrollo de una tecnología representadas por las pruebas y criterios referenciales (Glasser, 1963), el concepto de* master *y* learning*, introducido por Carroll (1963) y Bloom (1968) y, finalmente, la introducción en educación de conceptos y técnicas derivadas del campo de la administración y la teoría de las organizaciones, es decir, uso del análisis de sistemas y la toma de decisiones en la evaluación de programas educacionales"* (Salcedo Galvis, 1980, pp. 88-89).

Un testigo de excepción, Hernando Salcedo[14], nos comenta la presencia de Tyler en la educación venezolana de la siguiente manera:

> "el trabajo de Tyler fue conocido tardíamente en Venezuela, a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado, su influencia coincide con dos acontecimientos de gran importancia. En primer lugar, la denominada 'reforma educativa' de 1969-1974, realizada durante el gobierno del presidente Rafael Caldera; y, en segundo lugar, y casi simultáneamente, el movimiento estudiantil de 'renovación universitaria', el cual tuvo lugar en la Universidad Central de Venezuela y en general en las universidades públicas venezolanas entre 1968 y 1970, aproximadamente. Ambos acontecimientos se vieron influidos, además de las diversas ideologías 'revolucionarias' a las que estuvieron expuestos, paradójicamente, también por las ideas de Ralph Tyler. *La renovación universitaria.* En el caso de la renovación universitaria, los avances técnicos impulsados por Tyler tuvieron una gran acogida por profesores y estudiantes de todas las tendencias políticas, aunque se alternaba la introducción de estos

14. Profesor-investigador de Educación jubilado UCV, desde 1964, en Escuela de Educación. Fundador del Colegio de Licenciados en Educación del Distrito Federal y Estado Miranda, UCV (1968-1969), promotor y fundador de la *Revista de Pedagogía*, UCV (1970-1971), promotor y cofundador del Doctorado en Educación de la UCV (1981), cofundador de la Maestría en Tecnología Educativa (1977), cofundador de la Especialización en Docencia en Educación Superior UCV (1983), fundador de la Maestría en Evaluación Educativa UCV (1995).

recursos educativos provenientes de los Estados Unidos, con encendidos discursos contra 'el imperialismo yanky'. Simultáneamente, se notaba la falta de innovaciones y recursos pedagógicos y técnicos basados en las 'ciencias del materialismo histórico y el materialismo dialéctico', así como en 'las leyes de la dialéctica' marxista, procedentes del país que para entonces constituía para la mayoría de la juventud venezolana el modelo a imitar: la Unión Soviética. La disposición oportuna de estos recursos 'revolucionarios' quizás hubiera atenuado las ansias estudiantiles por cambios radicales en las formas de enseñar y aprender, de crear conocimientos y de evaluar la enseñanza y el aprendizaje de maneras diferentes a las utilizadas hasta entonces. Lamentablemente, para esos años no estaba aún disponible en castellano la obra de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), y sólo disponíamos de las aburridas clases de diversas teorías psicológicas de las primeras décadas del siglo XX" (Salcedo Galvis, 2010, p. 350).

Estos testimonios nos constatan la presencia de Tyler en la historiografía venezolana, pero al mismo tiempo nos confirma la heterogeneidad con que se abordó el impacto de la teoría del curriculum.

Eficientismo y evaluación educativa

En cuanto a la evaluación educativa, la influencia de Tyler es testimoniada por Salcedo:

"La presencia de Tyler en el campo del curriculum y la evaluación fue de tal importancia que se prolongó hasta la década de los años setenta del siglo pasado, aproximadamente. Para entonces, en los Estados Unidos el modelo curricular de Tyler estaba ya en decadencia y era objeto de duras críticas, por su analogía con 'el modelo de producción' de Franklin Bobbitt (1918), su predecesor, aunque las pruebas basadas en criterios (dominios de contenido) eran aún objeto de estudio y aplicación en las escuelas, como el instrumento de evaluación adecuado a dicho modelo curricular y los interrogantes que lo fundamentan (ver al respecto Tyler, 1949). Este modelo curricular y de evaluación tuvo su primera aplicación en el famoso 'Estudio de los ocho años' (1932-1940) y, dos décadas más tarde, en el diseño y desarrollo de la instrucción programada (PI), la instrucción asistida por computadora (CAI), la enseñanza personalizada o 'Plan Keller' y diversas formas de instrucción individualizada en las cuales la definición de objetivos en términos operacionales constituía una condición imprescindible (Bloom y otros, 1971, pp. 23-27)" (ibid., p. 348).

En las políticas educativas del Estado venezolano, el eficientismo encuentra en la reforma educativa una oportunidad para presentar sus postulados. En efecto, el 13 de agosto de 1969 se promulgó el Decreto 120, y se produce la nueva Reforma Educativa introduciendo el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado en sustitución de la Educación Técnica. Ciertamente la educación técnica había sido una propuesta de la Ley de Educación de 1940, en época del ministro de educación Arturo Uslar Pietri, habiendo crecido "de apenas 783 (1951) a (...) 28.022 (1966)."[15] La idea fundamental era promover la educación para el trabajo, inicialmente con las llamadas Áreas de Exploración, luego con la Reforma de 1980, la Educación Básica incorpora por Resolución en 1986 la Educación para el Trabajo. Modelo criticado por la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC)[16], calificándolo como modelo improvisado por no tener docentes calificados. Mientras esta polémica acontecía se desarrollaba el modelo racionalista y la planificación por objetivos como modelo curricular.

El paradigma planificador-eficientista oficialmente está refrendado en el IV y V Plan de la Nación, siendo sus principales impulsores los Ministros de Educación Hernández Carabaño (1969-1971) y Luis Manuel Peñalver (1974-1977). En el IV Plan de la Nación (1970-1974) se expresa la teoría curricular de los planes y programas de la educación, que podemos inferir de las siguientes categorías: 1. La organización racional del trabajo para mayor eficiencia en el uso de los recursos humanos; 2. La actualización de los contenidos educacionales; 3. El nuevo régimen de Educación Media, con un Ciclo Básico Común de tres años, un Ciclo Diversificado de dos años y un ciclo diversificado profesional de tres años; 4. La organización de la Oficina Regional de Educación; 5. El régimen especial de evaluación. En el V Plan de la Nación (1976-1980) sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada "Revolución Educativa", que tenía entre sus objetivos la capitalización del hombre como fuerza de trabajo que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión económica e incremento de la productividad. La educación se constituye en el eje para el desarrollo socioeconómico del país, teniendo como perfil formativo la consolidación del recurso humano, eficiente y eficaz.

Con la decadencia de la pedagogía progresista de Dewey, eclipsada por la emergencia decisiva del eficientismo social, la educación buscó modelarse sobre las base de las ciencias duras, simulando rigurosidad científica

---

15. CORDIPLAN. Estudio de los recursos humanos en Venezuela (1968), citado por Alvaray y otros (1977, p. 33).
16. La AVEC fue fundada por el padre jesuita Carlos Guillermo Plaza y otros religiosos/as. Cfr. Sosa (1998, p. 627).

a partir de la aplicación de los llamados "testing" o pruebas objetivas para todo; en donde se combinaban los criterios del conductismo y la administración científica. Este modelo ha recibido críticas como las expresadas por Raymond Callahan en *Education and the cult of efficiency* (1962), uno de los críticos más acérrimos, al señalar que *"los educadores pasaron de ser filósofos a ser 'mecánicos' de la educación y capitularon ante los principios de la administración científica (Tanner y Tanner, 1975)"*[17].

La teoría del capital humano sirvió para instrumentalizar la educación, cosificar al alumno y mediatizar los procesos de reflexión y cambio; al respecto agrega Gustavo Villamizar, profesor de la Universidad de Los Andes-Táchira, quien nos testimonia su formación en el programa del eficientismo social en los siguientes términos:

> "todo ese paquete conocido como tecnología educativa, llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la 'Revolución Educativa' de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y, más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de Educación de 1980. A partir de entonces nos hemos visto colmados por 'objetivos en términos de conducta observable', 'objetivos generales y específicos', 'textos didácticos', 'evaluación objetiva', 'exámenes de marcar', 'diseño instruccional', 'recursos para el aprendizaje', 'facilitadores', 'situaciones de aprendizaje', e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso, incluyéndolos en la categoría de 'recurso' y algunos abusadores hasta llegan a designarlos como 'insumos' " (Villamizar, 1995, p. 9).

A estas categorías habría que agregarle la concepción del curriculum cerrado, caracterizado por la evaluación para el control, la planificación por objetivos, el control del plan de clases (plan trimestral y plan anual), y el control del docente y las supervisiones de clases.

Las misiones de la OEA[18] y la UNESCO[19], en conjunto con el Ministerio de Educación de Venezuela y la Universidad Simón Bolívar de Caracas, organizaron una serie de seminarios sobre curriculum. Los docentes poco a poco se vieron motivados a realizar estudios de cuarto y quinto nivel en

---

17. Citado por García Garduño (1995, p. 59).
18. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela. Cfr. Arango (1975).
19. Cfr. UNESCO (1974) Seminario sobre Técnicas de Evaluación del Curriculum. Informe final de la Comisión. Nº 2, octubre, Caracas.

universidades norteamericanas e inglesas.[20] El programa de becas de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, institución creada en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez en 1974, fue una institución básica para la formación de talentos en el exterior.

El eficientismo racionalizó al máximo los fundamentos del curriculum haciendo descansar las bases científicas de la teoría del curriculum fuera de la pedagogía, en concreto: la filosofía, la psicología, la economía y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del curriculum; las bases estaban referidas a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, y los fundamentos estaban influenciados por las bases y se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico. Para este enfoque, educar es un proceso para la adquisición de destrezas y técnicas.

Teorías del curriculum alternativas al modelo eficientista

Como ya habíamos alertado, el movimiento de la Renovación Universitaria se forma en contra de las políticas de Estado, razón por la cual mientras el Estado predicaba un modelo centrado en la planificación por objetivos y los esquemas del eficientismo social, en la universidad pública se desarrollaba un plan formativo de resistencia, especialmente influenciado por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la Escuela Capitalista y/o Reproduccionista y la Teología de la Liberación, inspiradas en el marxismo. En la Universidad Central de Venezuela destacamos los esfuerzos de los profesores Reyes Baena y Luis Bigott[21]. La propuesta oficial del Sistema Escolar venezolano recibió influencia por la vía del curriculum oculto de la teoría reproductivista, especialmente de la Teoría de la Dependencia (Tomás Vasconi), el marxismo althusseriano (Teotonio Dos Santos) y las corrientes reproductivistas de Bourdieu, Passeron, Establet, Baudelot, Kosic[22] y el pensamiento de Mao Tse Tung.

A nivel de las publicaciones periódicas es necesario señalar el aporte del movimiento intelectual de la Escuela de Educación en la Universidad Central de Venezuela (UCV), que sirvió para la discusión del curriculum, así pues el "*primer número de la* Revista de Pedagogía *(mayo de 1971), como era fomentar, contribuir a realizar y difundir la investigación crí-*

20. Un ejemplo es el Dr. Manuel Castro Pereira, quien realizó estudios en la Universidad de Birmingham (Inglaterra) sobre evaluación curricular y a su regreso desarrolló el modelo del curriculum sistémico. Cfr. Castro (1981; 1982; 1984 y 1975).

21. Cfr. Bigott (1975).

22. En la Universidad de Los Andes-Táchira uno de los autores marxistas que más influencia ejerció en la década del setenta y ochenta fue Karel Kosic. (Cfr. Kosic, 1967).

tica de los problemas más importantes de la educación venezolana; y la segunda, el interés de servir de tribuna académica y científica a profesores, estudiantes y egresados de las instituciones de formación pedagógica y disciplinas afines, para dar a conocer y discutir los avances y experiencias en las áreas del curriculum, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la legislación educativa tanto nacional como internacional" (Salcedo Galvis, 2010, p. 406)[23].

También las ediciones de los *Cuadernos de Educación* (Laboratorio Educativo) tuvieron gran repercusión en los diferentes sectores universitarios, gremiales y magisteriales en Venezuela; el proyecto inicial emergió del Equipo Pedagógico del Jesús Obrero, en 1972. Se trata del proyecto liderado por el jesuita Richard Velarde, y que a la postre se convirtió en un reservorio para estudiar la influencia de la teoría crítica, especialmente de la Escuela de Frankfurt, el marxismo heterodoxo y autores latinoamericanos desde la década del setenta del siglo XX. El equipo de trabajo estaba integrado por Juan Achábal, Mercedes Calero, Javier Duplá, Sabino Eizaguirre, Aida Gutiérrez, Carmen Seijas, J. F. González, Jaime Davis, Ana María Sariego, Jesús Everduim, pero sin duda fue Richard Velarde el ideólogo y líder del proyecto. Apreciación que nos comenta Leonardo Carvajal, uno de los integrantes del equipo de trabajo y que participó activamente como autor.

A continuación presentamos algunos de los títulos: Iván Illich: *Crisis de la Institución Escolar*" (n 4); T. A. Vasconi: *Contra la escuela* (n 7-8); L. Althusser: *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* (n 9); Ch. Baudelot y R. Establet: *La Escuela Capitalista* (n 10); *Entrevista a Paulo Freire* (n 11); G. Girardi: *Educación integradora y educación liberadora* (n 18-19); Paulo Freire: *Las Iglesias en América Latina. Su papel educativo*" (n 21); J. C. Mariategui: *Temas de educación* (n 26); además de números 28 y 29 dedicados al análisis del Sistema Escolar en Venezuela; Leonardo Carvajal (1976): *La Educación en el proceso histórico venezolano* (n 33-34)[24]; *Ley de Educación* (n 52-53); así como análisis sobre la educación en América Latina: *En búsqueda de una educación latinoamericana* y *Reforma educativa en el Perú*" (n 1-4); *La Reforma educativa en México* (n 22); *Educación en Chile, ayer y hoy* (n 27); *Nicaragua* (n 76-77); números dedicados a las tendencias pedagógicas escritos por Jesús Palacios (n 85-87); y de la crítica al modelo colonialista de educación, *Skinner: una Psicología para la dependencia* (n 54-55); Juan Eduardo García Huiobro (1973): *Gramsci,*

---

23. El profesor Hernando Salcedo es el editor fundador de la *Revista de Pedagogía*.

24. El texto recoge una conferencia realizada en 1975 por Leonardo Carvajal en la Universidad de Los Andes, Mérida, por invitación de la Prof. María del Pilar Quintero, y que fuera ponderada favorablemente por el reconocido profesor José Miguel Monagas.

educación y Cultura (n 108-109). Es interesante resaltar que estas ediciones sirvieron para alimentar el clima reflexivo y crítico en la Universidad Católica Andes Bello (fundada en 1953), curiosamente en sectores catalogados como conservadores, pero que con el aporte de algunos sectores jesuitas sirvieron para enriquecer el debate académico.

En la década del ochenta se hace un gran acopio de fuentes primarias sobre las Memoria y Cuenta de la educación venezolana, y el Ministerio de Educación a través de Rafael Fernández Heres (1983), las cuales permiten estudiar el proceso curricular en Venezuela desde 1930 hasta 1960. Igualmente se impulsan programas alternativos, durante la presidencia de Luis Herrera Campins, como el del Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia, sobre la base del trabajo de Luis Alberto Machado (Machado, 1975). Sin embargo éste no tuvo mayor impacto en la educación venezolana, pero curiosamente sí tuvo acogida en el exterior, como es el caso del Instituto de Monterrey, México. Por su parte, el Programa Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, fue llevado por Margarita de Sánchez[25] (1992) y se proponía desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, desarrollar habilidades para transferir los procesos del pensamiento al aprendizaje y la resolución de problemas. Este Proyecto Inteligencia tenía su fundamento inicial en las tesis del Dr. Machado, que fueron enriquecidas con la teoría triádica de la inteligencia de Sternberg y el paradigma de los procesos.

4. El constructivismo y el proyecto educativo de Educación Básica

El 13 de junio de 1980, mediante decreto 646, se presenta un proyecto de reforma que crea el nivel de Educación Básica, que más tarde ratificaría la nueva Ley de Educación. Aparecen los proyectos de COPEI (1980) y AD (1985).

En el Normativo de Educación Básica (1985) se presenta en forma taxativa la influencia del constructivismo en la Reforma Escolar venezolana, bajo la denominación genérica de corriente cognoscitiva cuando señalan las bases psicológicas: *"la educación como proceso científico se relaciona con las teorías que explican el aprendizaje (…) Por lo tanto, de los aportes que deben tomarse en cuenta para Educación Básica, cabe señalar: (…) la corriente cognoscitiva. El estudio sobre el desarrollo humano para una mejor comprensión del individuo. El estudio de procesos que incluyen razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia,*

25. Al respecto puede consultarse las obras de Sánchez (1978 a y b).

maduración y secuencia de habilidades de pensamiento" (Normativo de Educación Básica, 1985).

El estudio del curriculum en Venezuela es abordado a partir de los fundamentos psicológicos, o de la evaluación, o formando parte de planes y programas. En el caso de la Educación Básica, la teoría del curriculum se aborda a partir de los fundamentos psicológicos del curriculum, el cual yace bajo un "confuso eclecticismo" con aportes del conductismo, cognitivismo, humanismo y la psicología social; adoleciendo de obstáculos epistemológicos al no diferenciar entre las diversas orientaciones del paradigma cognitivo (Román Pérez y Díez López, 1990). Cuando en realidad hay diferencias marcadas entre el constructivismo de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre éstos y el aprendizaje significativo de Ausubel-Novak-Reigeluth, la zona de desarrollo potencial de Vygotsky, sin olvidarnos del interaccionismo social de Feuertein, el aprendizaje por imitación de Bandura, el aprendizaje psico-social de McMillan, y buena parte de la teoría del Procesamiento de Información.

La década del ochenta siguió influenciada por el paradigma eficientista y la Ley Orgánica de Educación (1980) recoge su espíritu: *"las funciones de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación (1980), en el artículo 107 y por la pertinencia de éstas en el cumplimiento de la acción supervisora tales como: planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar; cada una tiene como finalidad, verificar la ejecución de los objetivos y fines de la educación en forma participativa, integral, cooperativa, competitiva y efectiva"* (Mogollón de González, 2004, p. 36).

Bibliografía crítica sobre la Educación básica

La existencia de bibliografía crítica sobre la teoría curricular que sustenta la Educación Básica en Venezuela, nos permite entrever la posibilidad de un campo intelectual; esa es la conclusión a la que llega Antonio Arellano (1998), una vez analizados los documentos del período 1986-1998:

> "En esa época, aparece el 'Proyecto de la Comisión Presidencial para el Proyecto Educativo Nacional' (COPEN:1986); 'Hacia un Proyecto Educativo Venezolano' (UCV, 1986); 'El Proyecto Educativo de la Asociación Venezolana de Educación Católica' (AVEC, 1986); 'Un Proyecto Educativo para la Modernización y Democratización' (COPRE, 1990); 'La Agenda Educativa para Venezuela' (COPRE, 1992) y 'El Proyecto Fe y Alegría' (Fe y Alegría, 1992). En los referidos documentos, se pueden leer las maneras y los modos de entender la educación venezolana, ese nuevo estilo de mirar y proyectar la enseñanza y la educación en el sistema escolar y constituyen los antecedentes fundamentales que se

> van a expresar en la configuración del discurso ministerial en los años 1994-98 y del discurso que va emergiendo como nuevo referente en el campo intelectual" (Arellano, 1998, p. 24).

Antonio Arellano define esta etapa de la Educación venezolana de la siguiente manera:

> "La década del noventa se caracterizó por una proliferación de la reflexión en educación y pedagogía, los síntomas de la aparición de nuevos tiempos civilizatorios, que podemos leer como espíritu de la época a través de unas miradas que se abren a un mundo signado por la complejidad, la incertidumbre, la indeterminación, la simultaneidad, la competividad y los procesos globalizadores que atraviesan el sentido de la cultura; desde allí se han dirigido las miradas hacia el territorio de los sistemas escolares, más aun, cuando los tiempos que se presagian están caracterizados por el reconocimiento del nuevo papel que la generación de saber y conocimiento tienen tanto para la organización de la producción y el trabajo. La vida ciudadana, las relaciones entre lo público y lo privado, ello, ha llevado a muchos estudiosos (Carneriro, 1996; Castells, 1997, 1997a, 1997b, Huntington, Delgado, 1999; Giddens, 1994) a hablar de la sociedad del conocimiento como el rasgo definitorio de los cambios en los modos de vida" (Arellano, 2005, p. 4).

Se conjuga la emergencia de paradigmas diversos, pero a su vez fue una etapa prolífica para la teoría del curriculum y pedagógica, porque se confrontaron los enfoques del constructivismo dando origen a un campo intelectual:

> "a partir del año 1994, con el nombramiento de Antonio Luis Cárdenas como Ministro de Educación, se posibilitan condiciones para el despliegue de nuevo campo intelectual de la educación y la pedagogía en Venezuela. Es decir, desde el discurso oficial, se asume un estilo de mirar y actuar en el sistema escolar que recoge la cultura pedagógica y educativa, analizada y reflexionada durante los últimos diez años en Venezuela. De esta manera, pudiéramos afirmar que el discurso de la educación de masas, centrado en el acceso y la cobertura, da paso a un discurso que intenta transformar la educación y las prácticas pedagógicas cotidianas, al igual que los modos de gestión para responder a la crisis nacional y, por supuesto, a la crisis educativa. Este se ha denominado el discurso de la calidad de la educación. Igualmente, comienzan a generarse experiencias educativas, desde múltiples espacios y tiempos cotidianos, que perfilan nuevos estilos de innovación pedagógica, lo cual coincide con nuevas exigencias y cambios para la educación y la enseñanza desde diversos actores sociales; lo que ha dado origen a búsqueda de consensos

que se han expresado en la Asamblea Nacional de Educación (enero 1998), la cual constituye una experiencia inédita de renovación del saber pedagógico y de participación social y cultural para perfilar consensos y acuerdos mínimos en educación" (ibid., p. 26).

Aun cuando los resultados de la Asamblea Nacional de Educación no fueron acogidos por los diseñadores del Curriculum Básico Nacional, sin duda debemos destacar que fue una propuesta que generó discusión en la base docente y a nivel nacional.

A nuestro parecer el desarrollo crítico del curriculum en la Educación Básica bien podría retomar los eventos que permitieron a largo de casi veinte años, entre 1980 y 1998, realizar un proceso de revisiones y acoplamientos, a saber:

a) 1980. Promulgación de la Ley Orgánica de Educación.
b) 1983. Promulgación de la Resolución 12.
c) 1986. Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (COPRE). Coordinada por el Dr. Arturo Uslar Pietri, e integrada por: Orlando Albornoz, Felipe Bezara, Antonio Luis Cárdenas, Germán Carrera Damas, Senta Essenfeld, Edmundo Chirinos, Arnoldo Gabaldón, Ignacio Iribarren, T. Iván Olaizola, Enrique Pérez Olivares y Pedro Rincón Gutiérrez. La Comisión presentó una propuesta en materia de políticas educativas a la consideración del presidente Jaime Lusinchi, inspirados en documentos como: "Aprender a ser" de la UNESCO, el Informe del *College* de Francia y el Informe de la Comisión Presidencial sobre la Excelencia en Educación, en los Estados Unidos ("*A nation at risk*"); ejemplos de la preocupación por la educación a escala mundial (COPRE, 1986, p. 19). Igualmente en el segundo capítulo del Informe se señalan las fallas y deficiencias, las cuales reproducimos por tener implicaciones en el curriculum hasta el día de hoy; *"particularmente aquellas relacionadas con la estrategia educativa, el igualitarismo, la pertinencia, el crecimiento acelerado, la rigidez, la improvisación de las reformas, la profesión docente, el clientelismo, la gestión administrativa y el financiamiento"* (ibid., p. 19).
d) 1987. Normativo.
e) 1992. Academia Nacional de la Historia. Jornadas de Reflexión "Presente y futuro de la Educación en Venezuela".
f) 1993. COPRE. Agenda Educativa (COPRE).
g) 1993. Plan Decenal de Educación. CNE.
h) 1993. Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Conferencia Episcopal Venezolana y UCAB.
i) 1994. Doce Propuestas Educativas Para Venezuela. (Propuestas de la Sociedad Civil).

j) 1995. Plan de Acción. ME.
k) 1995. IX Plan de la Nación.
l) 1996. Promulgación de la Resolución 1.
m) 1997. Curriculum Básico Nacional. (Nivel de Educación Básica).
n) 1998. Propuestas de la Asamblea Nacional de Educación[26].

Pero al mismo tiempo, estudiando la producción teórica, los grupos de investigación, los centros de investigación y las revistas gestadas al interior de las universidades venezolanas: en la Universidad Nacional Abierta (UNA)[27]; y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), los libros sobre Curriculum I y II cuyo contenido fue elaborado por Héctor Astorga Rodríguez y Manuel Castro Pereira.

Programas formativos del curriculum eficientista

El Ministerio de Educación apoyó igualmente los programas de Maestría en Administración en la Educación y el Proyecto Multilateral de Curriculum[28]. Igualmente encontró en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (decretada en 1983) y el Instituto de Mejoramiento Profesional los principales aliados para formar sus recursos y actualizar los docentes, porque las universidades nacionales siempre veían con reticencia los cambios que introducía el Normativo y las Reformas de la década del ochenta; un ejemplo nos lo suministra el trabajo de Amada Mogollón de la Universidad de Carabobo:

> "la supervisión escolar se encarga de suministrar sugerencias y ayudas constructivas con el propósito de orientar el trabajo administrativo en

---

26. La comisión organizadora de la Asamblea Nacional de Educación (1998) estuvo integrada por: Leonardo Carvajal (coordinador), Lourdes Camacho, Rodolfo Rico, Teodoro Pearce, Norma Chávez, Victoria Fuentes de Arias, Delia Beretta de Villarroel, Mary Carmen González, Guillermo Luque, Alonso Gamero, Ligia Chazú, Carlos Eduardo Blanco, Olga Ramos, Jesús Díaz, Josefina Bruni Celli y Elizabeth Chazú. Con una junta directiva integrada por: Leonardo Carvajal (presidente), Gabriela Simón de Bronfenmajer, Pedro Felipe Ledezma y Rodolfo Rico (Cfr. Documento Base. Caracas, 12 al 17 de enero de 1998). Es bueno recordar que la ANE no fue un ente gubernamental sino una organización de la sociedad civil, compuesta por docentes, empresarios, militares y otros. El producto final lo conforman las 22 propuestas resultado de las 29 asambleas regionales en la que participaron 15.000 personas en 22 ciudades del país. (Cfr. Sosa Llanos et al., s/f). En el caso de la Universidad de Los Andes-Táchira, estuvo representada por el Dr. Román Hernández (decano-vicerrector 1998) y como conferencista y ponente Antonio Arellano.
27. UPEL-UNA (1984) Curriculum I (Vol. I y II). UNA-UPEL. Caracas.
28. Cfr. Proyecto multinacional de curriculum entre OEA, Universidad Simón Bolívar y Ministerio de Educación de Venezuela.

las instituciones, estableciendo unidades de esfuerzos en las escuelas que ayuden al docente a subsanar debilidades, ejerciendo un liderazgo de carácter democrático y participativo. El propósito de las funciones de la supervisión escolar, destacadas por el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio IUMPM (1986), consiste en '...establecer una unidad de esfuerzos entre las escuelas, a fin de que, en todas ellas, la tarea educativa se desarrolle de la mejor manera posible...' (p. 71). La acción supervisora permitirá el cumplimiento de los fines establecidos en la normativa legal vigente del Ministerio de Educación" (Mogollón de González, 2004, p. 34).

La Revista *Curriculum* editada en La Victoria, estado Aragua, fue una publicación periódica en donde se dieron a conocer los modelos empresariales aplicados a la educación; especialmente influenciados por los postulados de Kaufman, Stufflebeam, la teoría de sistemas de Bertalanffy y la pirámide de las necesidades de Maslow[29].

Influencia de la escuela española (1980-1997)

Hacemos un inciso para señalar el impacto de la Escuela Catalana en el desarrollo de la teoría del curriculum en Venezuela, especialmente a través del catedrático Adalberto Ferrández[30], formado en la tradición de Fernández Huerta en los núcleos de profesores dedicados al campo de la investigación sobre el empleo de los medios en la enseñanza en el Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Bajo la dirección del profesor Fernández Huerta se llevaron a cabo una serie de trabajos sobre el diseño de programas para la enseñanza programada.

Esta experiencia fue básica para la comprensión de la universidad a distancia en Venezuela, de la cual es pionera la Universidad Nacional Abierta. Ferrández no sólo impactó con su obra la teoría didáctica y el curriculum en Venezuela, sino que vino a ese país en la década del noventa del siglo pasado para asesorar los proyectos nacionales y regionales, pero sobre todo para formar los candidatos del programa de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo, en el convenio entre la Universidad Rovira i Virgili (URV-Tarragona-España) y la Universidad de Los Andes, de la cual, por cierto, soy egresado.

Ferrández dirigió más de 60 tesis doctorales, y destacamos la tesis doctoral de la María A. Maldonado (1993), docente de la Universidad

---

29. Al respecto puede consultarse Chacón (1986) y Trogliero (1986).

30. Cfr. Ferrández et al. (1978), citado en los volúmenes I y II de UPEL-UNA (1985), especialmente para analizar el entronque entre la influencia de la teoría gestalt y la didáctica.

de Los Andes-Táchira, quien había cursado el Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Maldonado fue pionera para traer el programa catalán al estado de Táchira, Venezuela. En efecto, el contacto con Ferrández fue fundamental. El convenio finalmente se firmó entre la URV y la Universidad de Los Andes, en la época del decano-vicerrector Román Hernández. Este programa formó a más de cuarenta profesores a nivel doctoral, y por cierto Ferrández fue mi director de la tesina doctoral en el año 2000.

Otro de los aportes de Ferrández fue el modelo de Universidades Populares, el cual fue estudiado para su aplicación en convenio con la Alcaldía de San Cristóbal, siendo alcalde Omar Pérez Díaz (1999). Con el profesor Pérez Díaz realizaron el trabajo de construcción del mapa de las escuelas del estado Táchira, haciendo un estudio del ambiente e infraestructura y un diagnóstico de la municipalización de la educación; demostrándose que las políticas oficiales no llegaban al aula ni a los docentes rurales.

Del grupo de profesores catalanes y españoles que vinieron a dictar las clases del Doctorado en Innovación y Sistema Educativo destacamos: Ángel Pío González Soto; Vicente Ferreres; Bonifacio Jiménez; José Tejada (UAB), Enriqueta Molina (Universidad de Granada), José Antonio Torres (Universidad de Jaén). Más recientemente destacamos el trabajo de Luis Valero Iglesias, quien fue director de la *Revista Tarraconensis*, donde se publicaron muchos de los resultados de las tesis doctorales.

Curriculum y escuelas eficaces

El tema de las escuelas eficaces ha sido abordado en Venezuela por Mariano Herrera (Herrera y López, 1996)[31], quien en 1991 realizó un estudio en las Escuelas de Fe y Alegría para determinar por qué siendo unas escuelas para sectores resilientes tienen un alto índice de éxito escolar. En la Asamblea Nacional de Educación expuso los lineamientos de la pedagogía eficaz, los cuales fueron tenidos en cuenta en algunos modelos escolares; para Herrera, el modelo de Vygotsky es más importante que el de Piaget, porque pone el acento en el aprendizaje (Herrera, 1998). Por su parte, Víctor Guedez también nos aporta reflexiones sobre curriculum y calidad (Guedez, 2005).

Curriculum y teoría de sistemas

La teoría general de sistemas fue incorporada epistemológicamente por la visión tecnológica del curriculum, junto con la teoría de la comunicación

31. Cfr. López (2003).

y el enfoque conductista. En Venezuela la teoría curricular influenciada por el enfoque de sistemas ha sido desarrollada por Castro Pereira y Basilio Sánchez (Sánchez, 1982). En el caso de Castro Pereira, lo despliega a través de un plan de evaluación curricular, conocido como "Modelo Institucional de Evaluación Curricular" (Castro Pereira, 1984).[32] Es un modelo influenciado por la teoría de la evaluación curricular de Stufflebeam (1971), Bayley (1976), Kaufman (1973) y Stake (1975), y tuvo una marcada demanda.

Este modelo fue aplicado en la evaluación curricular de la Academia Militar de Venezuela, Universidad Simón Bolívar, Decanato de Estudios Profesionales, Coordinación de Biología, Instituto Universitario Santa Rosa de Lima, Carrera de Educación, Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta, Universidad Nacional Abierta y las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, en Valencia. En la Universidad de Los Andes-Táchira en han destacado desde la década del setenta, ochenta y noventa en el área de evaluación institucional y curricular los siguientes profesores: Roberto Valencia, Febres Morales, Edgar López, Oscar Blanco, Humberto Castillo y Jesús Medina.

Investigación y curriculum

La incorporación del rol de docente investigador en el curriculum fue un proceso lento, de avances y retrocesos, encuentros y desencuentros, como tal es un aporte del Normativo de Educación Básica fraguado a partir de la Ley Orgánica de Educación de 1980. Pero fue la Resolución N° 1 la que finalmente incorporó a la Educación Básica la responsabilidad al señalar los: *"Fundamentos y rasgos del perfil profesional del docente a formar: 1.- Las instituciones de educación superior con programas de formación docente, tienen la responsabilidad de formar profesionales de la docencia conjuntamente con sus funciones de investigación y extensión socio-educativa. Sus egresados deberán adquirir un conjunto de rasgos básicos que le otorguen identidad profesional y pertinencia histórica a su perfil"*[33].

La historia de las cátedras es un proyecto que requiere ser analizado para evidenciar el verdadero impacto de las teorías del curriculum; al respecto comenta Goodson (2000): *"Tendría que desarrollarse un campo de estudio que pusiera las asignaturas en el centro de la investigación. El punto de partida sería buscar los orígenes de la construcción social que*

---

32. El modelo de evaluación curricular fue propuesto por el Dr. Manuel Castro Pereira en 1981 y tienen origen y fundamento teórico en el modelo de diseño y desarrollo curricular denominado "control y ajuste permanente del curriculum".

33. Ministerio de Educación (1996). Resolución Nº 1. 15 de enero de 1996, Antonio Luis Cárdenas, Ministro de Educación. Caracas. (Cfr. Revista *Educere*). http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19572/1/articulo1-2-6.pdf

representa la enseñanza y actualizar las razones por las que emergen y se institucionalizan las asignaturas escolares" (p. 49).

En la Universidad Central de Venezuela destacamos la propuesta de Hernando Salcedo (Salcedo, 1984; 1993), quien propone un modelo llamado investigación integrativa adaptativa (Cfr. DLAE). También Miguel Martínez Miguélez (USB) con sus cursos sobre investigación cualitativa, etnográfica e investigación-acción en el aula; José Padrón Guillén[34] (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), Gabriel Ugas (ULA-Táchira), Agustín Martínez (UCV), Rigoberto Lanz (UCV), Yajaira Freites (IVIC), entre otros, realizaron un gran trabajo para promover la investigación en los docentes de educación básica en todo el país.

Este trabajo resultaría incompleto sin la mención de dos instituciones que han promovido la investigación en la educación venezolana; la primera es el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Ciencia (CENAMEC, 1976) a través de las olimpiadas de matemáticas y otras disciplinas; y la segunda, la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC)[35] con sus convenciones nacionales. En América Latina, el surgimiento de las asociaciones para el avance de la ciencia se iniciaron en Argentina (1933), en Brasil (1948), en Perú se fundó una, pero desapareció rápidamente, en Ecuador se creó otra, impulsadas ambas por la UNESCO, y en Venezuela la AsoVAC surgió en 1950; siendo Francisco De Venanzi quien creó la revista *Acta Médica Venezolana*, órgano científico divulgativo de la institución. En nuestro caso presentamos el impacto del postmodernismo en la teoría curricular en la XLV Convención Anual de la AsoVAC, realizada en la Universidad Bolívar, Caracas, en 1995[36].

Manuales escolares y Educación Básica

La producción de manuales escolares dirigidos a la Educación Básica requiere que sea impactada por la historia social de la ciencia en Venezuela, porque todavía siguen siendo textos muy planos y poco útiles para incentivar el espíritu crítico. A partir de los manuales escolares podemos estudiar no solamente la dimensión instrumental del curriculum, en la construcción de una pedagogía codificada de acuerdo a los normativos y didácticas, sino que también nos permite abordar las mentalidades, repre-

34. Cfr. Padrón (2009).

35. Para conocer su historia puede consultarse el siguiente trabajo de pregrado: Acevedo Rivas, Agny Andreina y Miranda Tarazona, Leysly (2007) "Aproximación a la Historia institucional de la AsoVAC, 1999-2006", defendida el 2 de mayo de 2007. (Tutor de Tesis Pregrado: José Pascual Mora García. Departamento de Comunicación Social de la ULA-Táchira. 2007)

36. Cfr. Mora García (1995, p. 386).

sentaciones e imaginarios de una determinada comunidad. La mentalidad viene definida por el *utillaje mental* (Febvre, 1935) y se define como el conjunto de instrumentos mentales de que disponen los hombres de una época determinada, de una sociedad dada. El *utillaje mental* lo definen las nociones que tiene una sociedad sobre las cantidades, los números y las cifras, sobre el tiempo y el espacio. Pero el *utillaje* también lo define las formas de la cotidianidad: la higiene, la alimentación, los modos de vida, las discriminaciones étnicas, las creencias, los mitos, las cosmologías, los rituales, los símbolos, cambiantes según las épocas y los medios sociales.

En Venezuela se han realizado proyectos interinstitucionales con el proyecto Manuales Escolares (MANES) del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Pero al mismo tiempo ha sido una línea de investigación que se ha desarrollado en Venezuela desde los años ochenta para estudiar el libro de texto y el curriculum.[37] Destacamos en la Universidad Central de Venezuela los trabajos de Aurora Lacueva y Tulio Ramírez[38], quien aborda el tema de la discriminación étnica en los textos de Educación Básica.

Nuestra vinculación con el proyecto MANES nace a partir de mi pasantía académica realizada en el MANES-UNED-Madrid en octubre de 2005 y de la inquietud sugerida por la profesora Mireya Vivas (egresada del Doctorado en Educación, UNED, y colega en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira). Lográndose plasmar el Convenio en el año 2008, cuando se firmó el convenio entre el Departamento de Pedagogía de la ULA-Táchira y el MANES-UNED-Madrid, designándose como responsable principal al profesor José Pascual Mora García.

Podemos decir que en nuestro enfoque estamos más cerca de lo que el proyecto MANES denomina segunda vertiente, es decir, la vertiente investigadora, según la cual está vinculada a *"la realización de un conjunto de investigaciones y análisis historiográficos en torno a las características bibliométricas, editoriales, político-pedagógicas y curriculares de los libros escolares, siguiendo varias líneas de investigación ligadas fundamentalmente a la historia de la educación, la historia cultural y la historia del curriculum"* (Proyecto MANES). Actualmente el trabajo se realiza en conjunto con el

37. Cfr. Algunas de las publicaciones de Manuales Escolares relativas a Venezuela: Alvarado Migeot (1987); Antillano (1999); Anzola (2002); Berbesí de Salazar (2005); Calero et al. (1982); Calzadilla y Salazar (2000); Díaz Orozco (2004); Fernández Heres (1981); Figueredo, Mike y Perales (2003); Lacueva Teruel y Manterola (1989); Lacueva y Manterola (1991); Maestro González (2002); Malaver, Pujol y D'Alessandro (2004); Medina Rubio (1999).

38. Cfr. Ramírez (2001; 2002a; 2002b; 2002c).

proyecto del Archivo Digital del Táchira "Mons. Carlos Sánchez Espejo" auspiciado por la Gobernación del Táchira.

La historia social del curriculum que analizamos debe dar cuenta del estatus epistemológico la ciencia, la técnica y la tecnología[39], superando los discursos episódicos y lineales, incorporando el estudio de las mentalidades, representaciones[40] e imaginarios sociales, y estudiando la relación saber-poder en la educación[41]. Los manuales deben mostrar no sólo la visión disciplinar especializada sino contextualizarla para que el docente y los estudiantes se sientan involucrados; trabajos en esta dirección significativos son los de Humberto Ruiz Jaime Requena y Marcel Roche[42].

Sobre todo debe crearse conciencia de la constante lucha e interrelación entre el discurso oficial y el discurso científico, caracterizado casi siempre por la carencia de apoyo a los investigadores. En Venezuela ser investigador es una misión casi imposible, los docentes están mal pagados y llenos de carga horaria, desmotivando la labor intelectual. Al respecto recordemos que al único Premio Nobel venezolano, Baruj Benacerraf, nunca se le hizo un homenaje. Si no fuera porque Marcel Roche publicó una nota de prensa, hubiese pasado totalmente desapercibido. Baruj Benacerraf fue Premio Nobel en Medicina y Fisiología en 1980, pero si se hubiese quedado en Venezuela para hacer carrera académica *"hubiera tenido más dificultades en llevar a cabo sus investigaciones. Hubiera sido afectado por los presupuestos para la ciencia que suben y bajan intempestivamente, nuestra nefasta tendencia a cortar la cochina en partes iguales y a favorecer por igual al destacado y al mediocre, nuestro turbulento ambiente social y el omnipotente virus político"* (Roche, 1987, p. 208)[43]. Pero esta ha sido la eterna historia del divorcio entre las políticas de Estado y la produc-

---

39. Cfr. García de Sarmiento (1991); Lacueva (1980; 1981a); Lacueva y Manterola (1979; 1981); Malaver, Pujol y D'Alessandro (2004); Michinel Machado y D'Alessandro Martínez (1993); http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia/Biblio-Venezuela.pdf

40. Cfr. Grau Pacheco, Jolly Maritza (2006) "Representaciones sociales de la ciencia y la tecnología en instituciones de Educación Superior de la Región Andina Tachirense, casos de estudio: IUT-UNET". Realizada en la UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. (Tutor de Tesis Doctoral: José Pascual Mora García. UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. 2006).

41. Cfr. Villamizar Suárez, Carlos Román (2006) "La relación saber-poder en los Subsistemas de investigación en la Universidad venezolana: Casos UPEL-UNET". Realizada en la UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. (Tutor de Tesis Doctoral: José Pascual Mora García. UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. 2006)

42. Cfr. Ruiz (1997); Requena (2011) y Roche (1987).

43. Roche se refiere a un artículo publicado en el Diario *El Nacional*, el 8 de noviembre de 1980.

ción de ciencia, se requiere que el Estado diseñe políticas que respeten la investigación abierta y el desarrollo del curriculum crítico, que genere conciencia crítica, y que contribuya a superar la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia.

5. La construcción del campo intelectual y sus relaciones con las Ciencias de la Educación en Venezuela

El estudio del curriculum en Venezuela no es abordado como un bloque disciplinar homogéneo[44] sino que se encuentra diseminado en las Ciencias de la Educación, especialmente la psicología de la educación, la historia de la educación y la pedagogía, la evaluación de la educación y/o la planificación de la educación; o formando parte de un tema del programa de la didáctica, o planes y programas parcialmente. Esta dificultad epistemológica hace que no podamos determinar de manera concluyente la construcción del campo intelectual[45] de la historia social del curriculum, sino decantarlo de las Ciencias de la Educación.

La discusión en torno a la teoría curricular y la Educación Básica tenía particular efervescencia en las universidades y el Ministerio de Educación; destacamos el Taller TEBAS-Universidad Central de Venezuela (UCV) dirigido por Arnaldo Esté[46]; Investigación Acción en la Universidad de Carabobo con Carlos Lanz; CONICIT- CENDES, con Ruth Hurtado[47]; UCV-CENDES con Carmen García Guadilla[48], Ramón Casanova[49] y Gabriela Bronfermajer[50]; Escuela de Educación UCV, con Nacarid Rodríguez[51] y Aurora Lacueva; la Asamblea Nacional de Educación, con Leonardo Carvajal[52] y Norma Odreman[53].

Nacarid Rodríguez realizó un análisis del diseño curricular tomando como fuentes de primera mano el Normativo, el Plan de Estudios y los Programas del Área. Dedica igualmente un estudio a los fundamentos del curriculum, y los define como los conocimientos teórico-prácticos de la

---

44. Entre los trabajos que dedican estudios especialmente a la disciplina citamos a: Bravo Jáuregui (1988); Villarroel (s/f); Mora García (2000a); Varela de Machado (2000).
45. El concepto de campo intelectual lo asumimos a partir de la obra de Bernstein (1993).
46. Cfr. Esté (1986).
47. Cfr. Hurtado (1983).
48. Cfr. García Guadilla (1979).
49. Cfr. Casanova (1982).
50. Cfr. Bronfermajer (1983).
51. Cfr. Rodríguez (1983; 1989).
52. Cfr. Carvajal (1993; 1996; 1998a).
53. Cfr. Odreman (1998).

filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía que sirven de base al desarrollo del curriculum; presentando un estudio de las bases psicológicas en donde manifiesta la dependencia conductista, la emergencia de la teoría cognitiva, el humanismo y la psicología. Por su parte, la profesora Aurora Lacueva realizó un interesante trabajo en donde analiza los programas de Educación Básica, manifestando que *"los programas del ensayo de educación básica (1981) en adelante presentaron cambios importantes en relación con los programas anteriores del nivel primario. Establecieron en su sección introductoria que eran instrumentos flexibles y semi-elaborados –orientados a la labor docente– que permitían y hasta requerían de su enriquecimiento a nivel local (…)"* (Lacueva, 1981b, p. 61).

En la Universidad de Los Andes (ULA-NURR- Trujillo) el programa de Educación Básica fue liderado por Gabriel A. Carvajal Mantilla[54], además de coordinar el programa PREXFORDO del Ministerio de Educación y la UPEL, para dar a conocer la Unidad Generadora de Aprendizaje entre los docentes en servicio, cuyos contenidos fueron publicados en forma mimeografiada en un Manual de Educación Básica.[55] En la ULA-Táchira el programa de Educación Básica estaba integrado por un equipo coordinado por Armando Santiago[56], además de Alfonso Sánchez y Dámaris Díaz. Al mismo se le sumó Carvajal luego de su cambio al Táchira; y en la ULA-Mérida un equipo coordinado por Pedro Rivas. María Serrano escribió un interesante trabajo titulado *El proceso de enseñanza/aprendizaje* (Serrano, 1990). Algunos de los trabajos de este equipo los podemos visibilizar a través de la Revista *Educere*, con las líneas de investigación desarrolladas por Aníbal León, Pedro Rivas y Miriam Anzola.

Otros proyectos alternativos sirvieron para reforzar la discusión entre la didáctica y el curriculum, entre ellos, el de Herrera y López, "El Proyecto Plantel: Características, fases, herramientas" (1993), el cual fue oficializado en el diseño del curriculum básico nacional de 1997. Reflexiones similares fueron hechas por Alvarez, Duplá y Estrada en "Doce propuestas educativas para Venezuela" (1995) y el grupo Fe y Alegría.

---

54. El profesor Gabriel Armando Carvajal Mantilla es profesor de la Universidad de Los Andes, egresado de la Universidad Católica Andrés Bello extensión Táchira (UCABET), Magister en Administración Educacional (1979) en la Universidad del Valle (Colombia), becado por la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Fue fundador del Liceo "Antonio Sánchez Pacheco" en Santa Ana, estado Trujillo (1973), consejero de la Zona Educativa del estado Trujillo en representación del NURR-Trujillo para la implementación del curriculum de Educación Básica.

55. Cfr. Carvajal Mantilla (1983).

56. La propuesta del Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Integral es del año 1991, y nació para dar respuesta a la Resolución 12 del Ministerio de Educación, destacándose los roles: facilitador, orientador, investigador y promotor social.

Es en la década del noventa cuando se logra conformar orgánicamente un campo intelectual o la construcción de un espacio y/o comunidad intelectual del curriculum en Venezuela. Podríamos sintetizar en tres las tendencias del pensamiento curricular en Venezuela: a) Las tendencias del diseño curricular centrado en las didáctica general; b) la centrada en las didácticas especiales; y c) las centradas en la tradición de las disciplinas. El desarrollo teórico ha sido desigual, en tanto que algunas tienen mayor impacto en el mundo académico y otras en el sector oficial.

De las tres tendencias, la que mayor producción teórica ha tenido es la tercera, la centrada en la tradición de las disciplinas. Por tanto, a los efectos de este trabajo presentaremos una referencia bibliométrica[57] de las universidades y grupos académicos más resaltantes, a fin de exponer en forma preliminar su estado del arte:

a) Universidad Central de Venezuela. Los trabajos de Luis Bravo Jáuregui (UCV)[58], pero sobre todo la línea de investigación desarrollada por el CENDES-UCV[59]. En el campo de la historia de las ideas pedagógicas

---

57. Al respecto citamos los proyectos de investigación: Mora García, José Pascual (2005) "Análisis bibliométrico de las comunidades discursivas de historia de la educación en América Latina. Estudio de caso: Venezuela". Aprobado por CDCHT-ULA: Código: NUTA-H-170-02-06-B. Universidad de Los Andes. Mérida. Y en 2008: "Análisis bibliométrico de las comunidades discursivas de Historia de la Educación en Colombia. Estudio de caso: RUDECOLOMBIA (1996-2008)". NUTA- H-280-08-06-B.
En esta dirección son también precedentes de los trabajos de análisis bibliométrico los estudios de: AA.VV., "Productividad de la investigación científica venezolana en el área de Física, según el *Science Citation Index* (1979-1988)", publicado por la *Revista Interciencia* (1991). También el de la profesora María Josefa Curiel, adscrita a la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela, con su manual titulado *Contribución al estudio de algunos elementos de bibliometría* (1999), en donde realiza un análisis bibliométrico de la producción bibliográfica de las investigaciones del IVIC en la década 1980-1989. Asimismo, los trabajos de Freites y Texera (1992) son de los más conocidos, sobre Ciencia y Honor en Venezuela; en cienciometría, los trabajos de Requena (2003, 2005 y 2007); así como los informes oficiales de La Rosa y Cruces (2007) y Marcano (2007). Merecen especial destaque en bibliometría crítica los trabajos de Orlando Albornoz y Elsi Jiménez (2008), Mora García (2009) y los trabajos de Requena (2011). El resultado de esta línea de investigación fue presentado como tesis doctoral en Pedagogía en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España), con el título "Comunidades discursivas de Historia de la Educación. Estudio de caso: Venezuela (1998-2008)" (cfr. Mora García, 2009).

58. Al investigador Luis Bravo se le reconoce el importante esfuerzo por consolidar el Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE).

59. Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela (CENDES), Año 15, segunda época, enero-abril 1998. En el mismo se presentan los trabajos de Carmen García Guadilla, Cesar Villarroel, Roberto Ruíz, Hebe Vessuri y Ana M. Benaiges, Jamil Salmi y Gabrielena Alcalá, Alexis Mercado, Miguel Casa Armengol y María Cristina Parra.

destacamos a Gustavo Adolfo Ruiz[60], Jesús Andrés Lasheras[61], Luis Antonio Bigott, Leonardo Carvajal[62], Guillermo Luque[63], Nacarid Rodríguez[64], Magaldy Téllez[65] y Marina Smeja[66], José Miguel Cortazar (UCV)[67], Aureo Yépez Castillo[68] y Juan Manuel Martín Frechilla[69]. De

---

60. Cfr. Ruiz (1992).
61. Cfr. Andrés Lasheras (1994). El Dr. Jesús Andrés Lasheras participó en el III Congreso de Historia de la Educación Colombiana, realizado en Popayán, Colombia, en 1998, con la conferencia inaugural. Acompañó al Dr. Lasheras una delegación de Venezuela integrada por Reinaldo Rojas, José Pascual Mora García y Raúl Dávila.
62. La Asamblea Nacional de Educación cumplió una interesante labor entre 1996-1998 en la revisión de las políticas y fundamentos de la educación venezolana, y estaba integrada en gran parte por historiadores de la educación e investigadores de la educación; entre ellos destacamos: Leonardo Carvajal, presidente; Pedro Felipe Ledezma, vicepresidente; Rodolfo Rico, secretario ejecutivo. Vocales principales: Rafael Fernández Heres, Luis Ugalde, José Rafael Marrero, Javier Duplá, Mariano Herrera, Arnaldo Esté, Nacaraid Rodríguez, José Miguel Cortazar, Luis Bravo Jáuregui, etc. Cfr. Carvajal (1998b).
63. Cfr. Luque (1996). En esta misma dirección deben revisarse los trabajos de historia oral sobre dos importantes patriarcas de la historia de la educación en Venezuela: Luque (2001; 2002).
64. El trabajo de Nacarid Rodríguez acerca de la historia de la educación en Venezuela es un verdadero ejemplo del sesgo centralista a la hora de analizar la producción teórica de la disciplina en Venezuela. No negamos el ejercicio pionero que ha tenido la Escuela de Educación de la UCV, pero destacamos que no es el único. Cfr. Rodríguez (1996); en el mismo la autora se refiere al trabajo de investigadores de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y otras instituciones de la capital del país, a saber: Lasheras, Jesús Andrés con "Las ideas pedagógicas en Venezuela" y "La educación venezolana en las primeras décadas de la República (1810-1858); Bigott, Luis Antonio con "Ciencia política y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX"; Carvajal, Leonardo con "Educación y política en la Venezuela gomecista"; Luque, Guillermo con "Educación y democratización 1936-1958". Entre los autores que incluye se encuentran: Aureliano Canchica, Pedro Felipe Ledezma, Eleazar Díaz Rangel, Marcelino Bisbal, Alexis Márquez Rodríguez, Mario Molins, Arnaldo Esté, Aurora Lacueva, José Miguel Cortázar, María Egilda Castellano de Sjostrand, entre otros.
65. Magaldy Téllez ha sido una de las investigadoras más reconocidas en el campo de la historia de la educación en Venezuela, aunque su trabajo es fundamentalmente epistemológico más que histórico. Coordinó en Venezuela el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado del 9 al 14 de junio de 1996. La comisión organizadora estaba integrada por Leonardo Carvajal, Beatriz Lepage, María Egilda Castellanos, Rosario Hernández, Carmen E. Chacón, Marina Smeja, Pedro Rodríguez, Cenaida Sánchez y Erick Núñez.
66. Cfr. Téllez y Smeja (1996).
67. Cfr. la ponencia de José Miguel Cortazar y Marina Smeja: "La secularización del saber en la universidad venezolana en tiempos de la colonia y republicanos", en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en Santiago de Chile en 1998.
68. Cfr. Yépez Castillo (1994).
69. Cfr. Martín (1998).

las nuevas generaciones destacamos a Ramón Uzcátegui[70] y Alejandra Fernández.

b) Universidad de Los Andes. Destacamos la Revista *Educere*[71], publicación venezolana de educación, por ser el órgano donde se realizan los mayores desarrollos teóricos críticos sobre el tema curriculum, bajo la coordinación de Pedro Rivas. En el campo de la historia del curriculum y sobre todo la historia de la Universidad de Los Andes destacamos a Edda Samudio[72]; la historia de las instituciones educativas de Alí López y su grupo de historiografía, Pedro Rosales Medrano[73], Carmen Carrasquel Jeréz, Yuleida Artigas, entre otros[74]. En Trujillo, los trabajos de Diana Rengifo y Dimitri Briceño sobre Mario Briceño Iragorry. En la Universidad de Los Andes-Táchira, el fundador de la cátedra de Historia de la Educación fue Temístocles Salazar en 1973[75]. Le siguen

---

70. Cfr. Uzcátegui (s/f).
71. A continuación presentamos algunas referencias de la Revista *Educere*: Angulo, L.N. y León, A., "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo", Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005; Angulo Hernández, L.N. y León Salazar, A.R., "Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta el currículo", Año 14 (49): julio-diciembre 2010; Rivas, P.J., "La educación matemática en la franja crítica de la escolaridad y el currículo de la Educación Básica", Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008; Vidal Pacheco, E., "Proceso educativo en museos de arte venezolanos. Interacción arte-currículo", Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009; Gulo, L.N. y León, A., "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo", Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005; Pérez Arriaga, R., "La propuesta curricular para la Educación Básica: del corpus a la praxis", Año 3 (6): junio 1999; Rivas, P.J., "Los énfasis curriculares en la Educación Básica", Parte I, Año 1 (1): junio 1997.
72. Edda Samudio es la investigadora más connotada de la historia de la Universidad de Los Andes, después de la obra compiladora de Eloi Chalbaud Cardona. Entre ellas destacamos su opera prima sobre la historia de la Universidad de Los Andes, en siete tomos y titulada *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la Universidad de Los Andes*, escrita en conjunto con José del Rey Fajardo y Manuel Briceño Jáuregui (Cfr. Samudio, 2003); Samudio (2007) y Samudio y Del Rey Fajardo (2006).
73. Cfr. Rosales (1998).
74. Cfr. Carrasquel (1998).
75. El maestro Temístocles Salazar obtuvo su doctorado en Historia en la UCV aún después de jubilado y defendió también su tesis de Doctor en Educación en la UPEL-IPB; es la figura emblemática de la historia de educación en el Táchira. El Museo Pedagógico de la Universidad de Los Andes-Táchira también es su obra. Éste se remonta al Acta Fundacional aprobada por el Consejo Universitario de la Universidad de los Andes, en su sesión del 8 de abril de 1992, según el oficio Nº 0803, del 9 de abril de 1992. El 21 de marzo de 2003 se dio inicio a la reapertura del Museo Pedagógico con su epónimo del Centro de Investigaciones Histórico-Pedagógicas "Regina Mujica de Velásquez" (1989) y Museo Pedagógico de la Universidad de Los Andes-Táchira (1992), reaperturado en su segunda etapa, en el año 2003, como Museo Pedagógico "Temístocles Salazar".

los trabajos de ascenso de Iván Roa Pulido[76], y las tesis doctorales de Jaime Torres Sánchez (2001)[77] y José Pascual Mora García[78].

c) Universidad Pedagógica Experimental Libertador[79] en la sede de la UPEL-Instituto Pedagógico Barquisimeto (UPEL-IPB). En Venezuela la línea de investigación más importante sobre la historia de las instituciones escolares y las cátedras es la Historia Social e Institucional de la Educación y la Pedagogía desarrollada por Reinaldo Rojas, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB. Esta iniciativa conectó los esfuerzos investigativos en una red nacional que tradujo sus resultados en los Seminarios Nacionales de Historia de

76. Cfr. Roa (1990).

77. Cfr. Torres, Jaime (2001): "Haciendas y posesiones de la Compañía de Jesús en Venezuela, El Colegio de Caracas en el siglo XVIII". Aunque en el trabajo de Jaime Torres el tema central no es la historia institucional de la educación sino la historia económica y social a partir del Colegio de Caracas, puede ser considerada como una obra sin precedentes en la historia de la educación en Venezuela, en tanto aborda la historia de la educación desde la óptica de la historia económica y social e indaga en las posesiones de la Compañía de Jesús que conformaron el patrimonio del Colegio de Caracas (1752-1767). Entre ellas, la hacienda y trapiche Nuestra Señora de Guía, del Valle de Guatire (1753-1772); las haciendas de cacao: las hacienda San Ignacio del Tuy; la hacienda San Francisco de Borja de Caucagua; además de otras posesiones como San Francisco Javier de Tacarigua, Mayupán, Maiquetía y San Felipe.

78. Cfr. Mora García (2004).

79. En la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas destacamos los trabajos de Becerra, Arcángel (2004) *Thesaurus Curricular Universitario.* Caracas (sin publicar); Fernández, Betsi (2005) *Modelo teórico para el desarrollo de la dimensión ética en la formación docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Instituto Pedagógico de Caracas (tesis sin publicar); Fernández, Betsi (2006) "Sistematización de la investigación ante la impunidad curricular y su impacto en la modernización y transformación del currículo". Ponencia presentada en la XIII Jornada Anual de Investigación y la IV Jornada de Postgrado IPC-UPEL. Ponencia en la VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior (2010) "El currículo como espacio público tendencia emergente para innovar en la educación universitaria".

la Educación 2000[80], 2002[81], 2004[82], 2006 (con 88 ponencias), 2008 y 2011. Igualmente hay que recordar que las Jornadas Nacionales de Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia siempre tuvieron mesas para la Historia Social e Institucional del curriculum y la Educación, iniciadas desde 1985[83].

---

80. En año 2000, se convoca el I Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía por parte del Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación y la Pedagogía de la UPEL-IPB; en ese momento el conferencista invitado fue el Dr. Pedro Alonso Marañón (Universidad Alcalá de Henares) con dos conferencias: "La investigación en historia de la educación en España, una visión" y "Proyección de la Universidad de Alcalá de Henares en las universidades hispanoamericanas". También participaron como conferencistas invitados Luis Bravo Jáuregui ("La reforma escolar como problema de historia comparada"), José Pascual Mora García ("Propuesta de una investigación sobre las comunidades discursivas en América Latina, caso: Venezuela") y Guillermo Luque ("La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y su *Revista Pedagógica*").

81. En 2002, el II Seminario Nacional de Historia de la Educación, también convocado por el Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación y la Pedagogía de la UPEL-IPB, se realizó en Barquisimeto entre el 24 y 26 de octubre. La conferencia inaugural fue de José Pascual Mora García: "Comunidad discursiva de historia de la educación de la región centro-occidental venezolana (1990-2002)".

82. En 2004, el III Seminario Nacional de Historia de la Educación también se convocó por el Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación y la Pedagogía de la UPEL-IPB y se realizó en Barquisimeto entre el 19 y 20 de noviembre. La conferencia inaugural nuevamente fue pronunciada por Mora García: "Sociedades de historia de la educación en América Latina. Estudio de caso: Sociedad Venezolana de Historia de la Educación".

83. La línea de investigación fundada por el Dr. Reinaldo Rojas en la UPEL-IPB ha sido especialmente prolífica; entre los trabajos citamos:

    - Álvarez, N. (2003): *El Instituto La Salle de Barquisimeto (1913-1966)*. Barquisimeto: Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 7, p. 188.

    - Aris, Yolanda (2001): *La Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto (1946-1938)*. Barquisimeto, Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 4, p. 143.

    - Cortés, Luis (1997): *Del Colegio de La Esperanza al Colegio Federal Carora (1890-1937)*. Carora, Edición Fondo Editorial de la Alcaldía del Municipio Torres-Fondo Editorial Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 1, p. 168.

    - Morales, Carmen (1998): *El Colegio de La Concordia de El Tocuyo y el magisterio de don Egidio Montesinos*. Barquisimeto, Edición Fundacultura- Fondo Editorial Buría-Alcaldía del Municipio Morán. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 2, p. 145.

    - Pérez, Magalis (2000): *El Colegio Nacional de El Tocuyo (1833-1869)*. Barquisimeto: Edición Fondo Editorial Buría-Alcaldía del Municipio Morán-Imprenta del Estado Lara. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 3.

    - Rojas, Reinaldo (1995): *Historia Social de la región Barquisimeto en el tiempo histórico colonial*. Caracas, Academia Nacional de la Historia. Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela, N° 229, p. 398.

d) Universidad del Zulia. A nivel de programa de postgrado en el área de curriculum destacamos la Maestría en Educación, Mención Curriculum, Área (s) del conocimiento: Curriculum, Tecnología Educativa, Planificación, Investigación, Evaluación, Gestión Curricular; adscrita a la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Con más de cinco cohortes de egresados, pero a juzgar por las áreas curriculares, la formación sigue siendo instrumentalista. Por otra parte, no existe ningún curso vinculado con la historia social del curriculum, ni siquiera en las electivas; veamos: Políticas Curriculares, Perfiles Curriculares, Formación Permanente, Evaluación y Acreditación, Evaluación Institucional, Curriculum Interdisciplinario, Redes Curriculares, Investigación en Curriculum. Al respecto remitimos el trabajo de: Hermelinda Camacho, Liliana Canquiz y Alicia Inciarte (s/f) "Experiencia de formación en curriculum: maestría en educación, mención curriculum". En el campo de la historia de la educación y de la universidad encontramos los trabajos de Francisco Ávila Fuenmayor[84], Aquilina Morales, Imelda Rincón Finol[85], Nevi Ortín de Medina[86] y Walter Peñaloza[87].
e) Universidad de Carabobo. En Carabobo encontramos la obra de Iván Hurtado León[88], Abraham Toro[89]; también el equipo de Evaluación

---

- Rojas, R. (1996): "Historia social e institucional de la educación en la región centro-occidental de Venezuela: teoría y praxis de una línea de investigación", en: *Estudios de historia social y económica*. España, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. Departamento de Historia II. Área de Historia de América. Nº 13, pp. 263-269.

- Rojas, R. (2001): *Temas de historia social de educación y la pedagogía*. Valencia, Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo, p. 251.

- Saavedra, Luis (2002): *De la Escuela Artesanal Lara a la Escuela Técnica Industrial de Barquisimeto (1944-1969)*. Barquisimeto, Zona Educativa del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 5, p. 169.

- UPEL-IPB (2002): *Proceso de evaluación del programa de postgrado. Informe final*. Subprograma: Enseñanza de la Historia. Barquisimeto (mimeografiado).

- Yordy, S. (2002): *El Colegio Juan XXIII de Fe y Alegría. Barquisimeto 1962-1980*. Barquisimeto, Zona Educativa del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 6, p. 162.

84. Cfr. Ávila (1995).
85. Cfr. Rincón (1996). Destacamos también el trabajo de Rincón y Morales (2006). La Cátedra Libre de la Universidad del Zulia fue creada en el año 2004.
86. Cfr. Ortín de Medina (1989).
87. Cfr. Peñaloza (1995).
88. Cfr. Hurtado León (1997).
89. Cfr. Toro (2009).

Curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, integrado por los profesores Jesús Esteban Sánchez, Porfirio Gutiérrez, Miguel Ángel Castillo y Haydee Páez; coordinado por la Doctora Mercedes Di Vora[90]. Agregamos a nivel de estudios sobre curriculum y género, el trabajo de Luzmila Marcano[91], el cual es resultado de su tesis doctoral en educación.

f) Universidad Católica del Táchira. En San Cristóbal se realizó una interesante producción teórica, pero sobre todo de carácter individual, en la persona del rector José Del Rey Fajardo[92].
g) Entre las comisiones asesoras citamos la Comisión Nacional de Curriculum[93], que actualmente está conformada por: Eddy Riera de Montero, Coordinadora Nacional– Universidad de Carabobo (UC); Maritza Segura, Universidad José Antonio Paez (UJAP); Yolanda de Carpavire, Universidad Nacional Experimental "Romulo Gallegos" (UNERG); Betsi Fernandez, Universidad Pedagogica Experimental Libertador (UPEL); Guillermina Lander, Universidad Nueva Esparta (UNE); Silvia Milles, Universidad Nacional Experimental Maritima del Caribe; Ruth Díaz Bello, Universidad Central de Venezuela (UCV); Zulima Barboza, Universidad de Los Andes (ULA); Damaris Gonzalez, Universidad Nacional Experimental del Tachira (UNET); Carmen E. Martinez, Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA); Mirian Godoy, Universidad Yacambu (UNY); Yasmile Navarro Reyes, Universidad del Zulia (UZ); Oneida Urdaneta, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacin (URBE); Yasmin Torrealba, Universidad Nacional Experimental Rafael Maria Baralt (UNERMB); Holanda García, Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG); José Sánchez, Universidad de Oriente (UDO)[94].
h) Comisión Curriculum Básico Nacional (CBN-1997). Luego de que el ministro de educación Antonio Luis Cárdenas anunciara que la educación venezolana era un fraude (1995)[95] a raíz del bajo nivel académico,

---

90. Cfr. Blanco y Di Vora (1988) y Preciado (1985).
91. Cfr. Marcano.
92. Cfr. Del Rey Fajardo (1979). El Pbro. José Del Rey Fajardo s. j., fue fundador de la Universidad Católica del Táchira y desarrolló una encomiable labor como rector por más de 21 años. Además de ser reconocido investigador, logrando obtener la condición de Investigador PPI Emérito del S.N.I. en Venezuela.
93. Creada en 1986 con la función de asesorar al Núcleo de Vicerrectores Académicos de las Universidades Venezolanas.
94. En la Universidad de Oriente (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa) se han realizado algunos aportes al desarrollo de la teoría del curriculum. Cfr. DLAE, Evaluación y Curriculum.
95. Cfr. Ministerio de Educación (1995): *Plan de Acción*. Caracas. Cfr. Cárdenas (1998).

se propuso tres líneas estratégicas: 1. Dignificación de la labor docente; 2. Los Proyectos Pedagógicos Plantel; y 3. Infraestructura y dotación de medios didácticos. Norma Odreman lideró esos cambios y los materializó en el CBN, a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, mediante los cuales se concretan los procesos de reflexión sobre la práctica educativa; la adecuación progresiva de los contenidos de enseñanza; las experiencias significativas y actividades didácticas influenciados por la concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica. Las teorías del curriculum que nutren al CBN son fundamentalmente el Humanismo; la Teoría Genética de Jean Piaget; la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky; la Teoría del Aprendizaje Significativo planteada por Ausubel; la Teoría del Procesamiento de la Información; las Teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo.

i) Los programas de postgrado en Maestría del Curriculum los encontramos en universidades públicas (Universidad del Zulia, Universidad de Carabobo, Universidad de Oriente) pero también en universidades privadas (Universidad Bicentenaria de Aragua); y además en algunos programas de doctorado como el Doctorado en Educación (UCLA-UNEXPO-UPEL-IPB) con la línea de investigación sobre Curriculum. Destacamos al respecto el proyecto del Dr. Reinaldo Rojas, con "la Línea de Investigación Pedagogía, Curriculum y Formación Docente, iniciada en 2004 en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación UCLA-UNEXPO-UPEL, con sede en Barquisimeto, con diez Tesis Doctorales en Educación aprobadas y cuyos resultados parciales han sido presentados en diversos eventos nacionales e internacionales" (Rojas, 2008-2009, p. 125).

6. La postmodernidad en el curriculum básico nacional

En Venezuela la tesis postmoderna no fue recibida pasivamente; los grupos académicos (CIPOST-UCV[96], Venezuela; Taller de Estudios Epistemológicos[97], ULA-Táchira, Grupo de Historia de las Mentalidades-ULA-Táchira; HEDURE-ULA-Táchira) han realizado una amplia productividad

96. El principal mentor del postmodernismo en Venezuela fue el sociólogo, Rigoberto Lanz. De él, recibimos los primeros trabajos en 1989, y citamos algunos: LANZ, Rigoberto (1989) Repensar el Método. Rev. Anthropos, Vol. 149, Caracas. Venezuela. (1992) El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica. Tropykos, Caracas. Venezuela. (1993) El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica. Caracas: U.C.V. (1994) El Malestar de la Política. Mérida: ULA. (1996). Lo que el fin de la política quiere decir. Rev. *Relea*, No. 1, julio. Caracas. Venezuela.

97. Cfr. Ugas (1998).

para discutir el tema. Nuestra contribución en el desarrollo de la teoría del curriculum postmoderna se inició en 1992, y desde entonces desarrollamos la línea de investigación por veinte años, evidenciada en la producción teórica, la cual ha sido llevada a las escuelas, liceos y universidades en todo el país.[98] Este trabajo se desplegó desde la Coordinación de Extensión a cargo de Gabriel A. Carvajal M. (1996-1999) y la Unidad de Asistencia a la Comunidad donde se editaron libros[99] que sirvieron de sustento teórico a los cursos de implementación de las teorías postmodernas para los docentes en servicio. Este proyecto motivó la fundación de las Casas Culturales Universitarias de la Universidad de Los Andes en tres municipios (Jáuregui, Sucre y Urdaneta) del estado Táchira, con el apoyo de Román Hernández (Decano Vicerrector) y de Eduardo Zuleta (Coordinador General de Cultura y Extensión de la ULA). Incluso a nivel internacional ha sido presentada en

98. Nuestra contribución en el desarrollo de la teoría curricular postmoderna se inició en 1992, con el trabajo "¿Educar en la postmodernidad? Aproximación a una filosofía educativa para la Educación Básica)"; luego en la tesis de maestría (1994) presentamos el tema "Gerencia educativa postmoderna en el contexto de las universidades del Táchira". En 1996 publicamos *Del fin de la historia la postmodernidad*; en 1997, *La Escuela del día de después*. En el año 2000 presentamos la conferencia inaugural de la II cohorte 2000-2003 del Programa Interinstitucional de Doctorado (PIDE) UCLA, UNEXPO, UPEL, (Barquisimeto) y la conferencia fue publicada en los Cuadernos del Doctorado: *Universidad, curriculum y postmodernidad crítica* (2000). Ese mismo año defendimos la tesina doctoral del programa de Innovación y Sistema Educativo de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España, donde se incorporaron cinco capítulos relativos al tema; luego la reseña "¿Existe un curriculum postmoderno?" en la *Revista Universitas Tarraconensis*, Año XXIV, III época, p. 166 (2000); y sobre el tema gerencia y curriculum: *La gerencia y educación postmoderna crítica* (CDCHT-ULA, Mérida, 2001). En 2004 se publicó el artículo "El curriculum como historia social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela)" en la *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, enero-diciembre, Nº 9, 2004, pp. 49-74 (www.saber.ula.ve/Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales). En el DLAE se encuentran las siguientes entradas del autor; veamos: "Postmodernidad-Educación", en: Bravo, L. (Coord) (2007) *Diccionario Latinoamericano de Educación* (DLAE). Caracas, UCV-Fondo Editorial de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (Fuente: http://www.ucv.ve/eus/eus1.htm). Igualmente: "Paradoja de ICARO" "Postmodernidad: isla o continente", "Prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad", "Repedagogización de la vida", "Saber pansófico, El Adios", "Saberes hipertexto", "Alumnos postmodernos", "Androginia postmoderna", "Aula heterogénea", "Epifanía postmoderna", "Escuela del día de después", "Fatiga del método científico en las Ciencias Sociales", "Generación de los niños mimados de la historia" y "Maestros postmodernos".

99. Cfr. Mora García (1996; 1997).

congresos y eventos relativos a la educación y el curriculum, en Tarragona-España[100]; Popayán-Cauca, Colombia[101]; y Tunja-Boyacá, Colombia.

Oficialmente, a nivel del Ministerio de Educación de Venezuela la influencia de la teoría postmoderna se reconoce en el Curriculum Básico Nacional (1997)[102] al señalar: *"la escuela como órgano social para adecuarse a las exigencias de la sociedad postmoderna, debe asumir el reto colaborando con la familia y la comunidad"* (CBN, 1997, p. 28). Específicamente las características del curriculum postmoderno se presentan en las categorías acerca del curriculum postmoderno, formando parte de la base filosófica; veamos algunas: 1. Curriculum ecológico: *"Para ir hacia la construcción de ese conocimiento desde la perspectiva ecológica, este plantea la sustitución del análisis sistemático de las actividades cognitivas (que sólo permite abordar el conocimiento con el uso de inferencias formales)"* (p. 28); 2. Pensamiento complejo. *"Para Morin un conocimiento complejo, sea éste científico, filosófico, práctico o artístico, debe ser evaluado a partir de la conjunción entre teoría y método (queda entendida en esta interrelación la aplicación). El método para construir el conocimiento retoma la relatividad de la verdad afirmando que el mundo, sus problemas y naturaleza cambian y con ellos, el conocimiento humano"* (p. 28).

La discusión en torno a la teoría del curriculum postmoderna se remonta a los trabajos de Toulmin (1982); Gough (1989); Doll (1989); Slaughter (1989) y Molnar (1992); pero las tendencias del curriculum postmoderno nos la ofrece Estebaranz (1994): *"hemos encontrado dos grupos fundamentales de teóricos que se replantean la teoría del curriculum: Los preocupados por definir el mundo postmoderno y el que le corresponde (Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989), y otros autores procedentes del grupo radical (radical caucus, Molnar, 1992) más preocupados por la distancia tan grande entre la teoría y la práctica y la poca influencia que ha tenido para el cambio la teoría sobre el currículum"* (p. 166).

A nuestro parecer la historia del curriculum en la postmodernidad ha evolucionado también en dos direcciones: una, aquella que responde esencialmente a la pregunta acerca de qué conocimiento debe ser enseñado; y otra, la que responde a las siguientes preguntas: ¿cómo estructurar el curriculum, equilibrarlo, organizarlo, secuencializarlo, establecer prioridades, evaluar consecuencias, guiar la interacción entre distintos constituyentes

---

100. En la Semana Pedagógica realizada en la Universidad Rovira i Virgili. Cfr. Mora García (2000b).

101. Cfr. Popayán, Cauca, Colombia. Noviembre 29 - diciembre 02 de 2000. Mora García, J. Pascual (2000b) ¿Existe un curriculum postmoderno? (ftp://jano.unicauca.edu.co/proc_acred/...1/Pascual%20Mora.doc)

102. Cfr. Ministerio de Educación de Venezuela (1997).

(personas, grupos, instituciones)?, además de ¿cómo orientar y supervisar la práctica de la enseñanza, y cómo dirigir la innovación y el cambio?

Estas dos grandes tendencias tienen como implicaciones dos orientaciones epistemológicas fundamentales: la primera orienta el hilo de sus investigaciones de la mano con la reflexión filosófica; y la segunda orienta sus investigaciones hacia un elemento más pragmático como es la ingeniería del curriculum. Ambas posiciones resultaron ser equivocadas cuando radicalizaron sus posiciones; con la posición filosófica se generó un proceso curricular para un sujeto en abstracto; con visión ingenieril, el curriculum dejó de ser un proceso artístico y creativo para sumirlo en un proceso instrumental y cosificado.

Pensamos que es necesario recuperar la dimensión filosófica del curriculum en el contexto de la crítica postmoderna, a fin de superar los criterios únicos de la Ilustración, el concepto de sujeto kantiano, los saberes objetivos absolutos y las verdades únicas. Lo cual permitiría analizar los quiebres que presenta el curriculum frente a las visiones postempiristas, el pensamiento complejo y los enfoques que celebran la diversidad, la domesticación del azar y la tolerancia epistemológica; en este sentido, la profesora Monteiro de la Facultad de Educación, UNICAMP (Brasil) y coordinadora e investigadora de GEPES–Grupo de Estudios e Investigación sobre Educación Superior, señala:

> "En esta perspectiva, el curriculum no solamente posibilita ideas de forma lógica, estructurada e integrada como en el período regido por los parámetros de la modernidad, sino permite un sistema de ideas para ser explorado a partir de diferentes conexiones y de posibilidades aún no reveladas. El curriculum es visto como proceso de conocimiento en una dimensión autoorganizadora y como posibilidad de explorar tanto lo conocido como lo desconocido. El curriculum en esa dimensión permite al alumno y al profesor un repertorio creciente de posibilidades, de alternativas y una estimulación para intentar tantas combinaciones como sean posibles. En esa visión curricular no existe norma idealmente establecida o un canon que sirva como punto de referencia universal. Representa un sistema abierto, siempre en flujo y referente a un proceso transformativo y autogenerativo. Es un curriculum que tiene cada vez más interrelaciones, que emerge en un proceso de redes" (Monteiro de Aguiar Pereira, 2005, p. 50).

Una tendencia desfilosofizada en la emergente teoría curricular sería repetir el error de la Modernidad que planteó enfoques únicos e hiperespecializados. Planteamos una relación transdisciplinaria en la que medie un diálogo entre la visión filosófica y la visión de ingeniería del curriculum, ya que la discusión no es si ésta es más científica o si la primera es más

cultura; el problema es plantear el riesgo que corren estos saberes al hacer una teoría del curriculum en forma unilateral.

Finalmente, advertimos desde el punto de vista metodológico, que la teoría curricular postmoderna no debe ser abordada al estilo de como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, pues condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata, en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, lo filosófico con lo científico, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, lo divergente con lo convergente, lo global con lo local. El discurso curricular postmoderno debe recuperar la voz de los históricamente marginados para que puedan contar sus propias historias (Popkewitz, 1998).

A manera de excurso final, presentamos algunos de los lineamientos para la construcción de una historia social del curriculum en Venezuela:

1. Repensar la visión ahistórica del curriculum.
2. Someter a crítica los aprendizajes lineales, con un criterio universalista, logocentrista, occidentalizador, descontextualizado, y que pretendan la uniformidad del modelo educativo.
3. Superar el criterio reduccionista y determinista con que se aborda la ciencia y el método científico.
4. Incorporar las lógicas múltiples, entre la que cabe incluso la lógica borrosa. Debe reconciliarse la paradoja con la certeza, la ciencia de las dimensiones no lineales nos demostró que el caos es otra forma de organización.
5. Revisar la relación saber-poder en el acto pedagógico que ha terminado por reproducir el estado de dominación y los aprendizajes pasivos.
6. Superar la hiperespecialización y la compartimentación de estancos.
7. Develar los falsos criterios que sostienen la neutralidad valorativa de la ciencia. La ética debe caminar de la mano de la bioética para garantizar la permanencia de la cadena biológica.
8. Incorporar los saberes históricamente marginados por la Modernidad cultural y al mismo tiempo rechazar la dialéctica de la negación aplicada al pensamiento humanístico y social, considerado como pensamiento débil. Hoy por hoy los saberes se discuten en una relación horizontal.
9. Reconciliar el curriculum con la cotidianidad dejando atrás los saberes doctrinarios y organizados en capillas de pensamiento, lo cual dio cabida a la cultura balcanizante.
10. Igualmente debe abrir espacios para la expresión del pensamiento mítico y mágico-religioso, porque la verdad científica se comparte en la pluralidad de saberes; y han sido fundamentales para la recreación de

nuestros imaginarios. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico.

Referencias bibliográficas

Alcarado Migeot, J. (1987). *Las representaciones del mundo del trabajo en los libros escolares de lectura en Venezuela.* Nagoya (Japón). Universidad de Nanzan/Centro de Estudios de América Latina.

Alvaray, G., Carvajal, L. y otros (1977). Caracterización de la realidad educativa nacional. *Revista Papeles Universitarios*, *4*.

Andrés Lasheras, J. (1994). *Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado.* Caracas: USR.

Andrés Lasheras, J. (1997). *Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas*. Caracas: UCV.

Antillano, L. (1999). El libro de texto: un dolor de cabeza. *Candidus. Centro de Recursos de Información Educativa* (CERINED), 1, 5 y 6 (Noviembre-Diciembre).

Anzola, M. (2002). La acreditación escolar de los excluidos del sistema: una experiencia en el Museo de Ciencia y Tecnología. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 7*, 53-85.

Arango, M. (1975). *Lineamientos para el diseño de un curriculum auténticamente latinoamericano.* Caracas: OEA-Ministerio de Educación de Venezuela-USB.

Arellano Duque, A. (1998). *La educación en Venezuela (1994-1997)*. Mimeo, Tesis de Maestría. Barcelona-UAB.

Arellano Duque, A. (2000). *La educación en Venezuela: 1994-1998. Reforma e innovación.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Arellano Duque, A. (2005). Componentes del nuevo campo intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela (1994-2000). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13* (34), Recuperado de http://epaa.asu.edu/epaa/v13n34/.

Arellano Báez, de la Fe. (1991). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, *294*. España.

Ávila, F. (1995). *Historia de la Educación Venezolana: de Simón Bolívar a Rómulo Gallegos.*

Berbesí de Salazar, L. (2005). Análisis de los manuales escolares. Venezuela. En R. Valls (Dir.) *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales escolares de Historia. Vol. I: Países andinos y España.* OEI y Fundación MAPFRE.

Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V.S. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: EUB.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions.* London. Routledge & Kegan Paul. En español: (1988) *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

Bigott, L. (1975). *El educador neocolonizado. La enseñanza viva.* Caracas: UCV.

Blanco, E. y Di Vora, M. (1988). *Evaluación de la competencia docente. Una guía metodológica.* Maracay: Edic. Adiel.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, cognitive domain.* New York: David McKay Company.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada-Force.

Bolívar, A. (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum.* Barcelona: Universidad de Barcelona-ICE.

Bravo Jauregui, L. (1988). *Teoría y práctica curricular*. Caracas: Editorial Carhel.

Bronfermajer, G. (1983). *Circuitos de escolarización y escuela primaria*. Caracas: UCV.

Calero, M. y otros (1982). Los textos escolares en primaria. *Cuadernos de Educación*, *16*, 5-66.

Calzadilla, P. y Salazar, Z. (2000). El negro la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 5*, 99-125.

Cárdenas C., A.L. (1998). *Educación para todos (de una educación de masas a una educación para todos)*. Caracas: IPASME.

Carr, E. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.

Carrasquel, C. (1998). *El Colegio San José: Los Jesuitas en Mérida (1927-1962)*. Mérida: ULA.

Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record, 64*, 723-733.

Carvajal, L. (1993). *Apuntes para la transformación educativa*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Carvajal, L. (1996). De los apuntes para la transformación educativa. En *Educar, enseñar y aprender*. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.

Carvajal, L. (1998a). *Transformar la educación para construir la Nación*. Versión final de las conclusiones de la Asamblea Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. Mimeo. Caracas.

Carvajal, L. (1998b). Inversión de recursos y rendición de cuentas. En L. Carvajal (Presidente) *Ideas para el debate educativo. Asamblea Nacional de Educación*. Caracas: Ed. FUNDAINVED-Consejo Nacional de Educación.

Carvajal, L. (2010). *La educación venezolana del siglo XIX al XXI*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Carvajal Mantilla, G.A. (1983). *Educación Básica. Proyecto Educativo (Guía ilustrada)*. Trujillo: ULA-NURR. Mimeo.

Casanova, R. (1982). *La distinción escolar: clases sociales. Prácticas pedagógicas y círculos de escolarización en la educación primaria venezolana*. Caracas: CENDES-UCV.

Castro, M. (1975). *Curriculum. Texto básico para una auto-instrucción*. Caracas.

Castro, M. (1981). *Módulo de apoyo para el Curso de Diseño Curricular. Lecturas básicas. Compendio*. Maracay.

Castro, M. (1982). *Diseño de Instrucción. Módulo de apoyo*. Caracas.

Castro, M. (1984). *Evaluación curricular. Aproximación a un modelo*. Caracas: Ediciones Atal.

Chacón, F. (1986). La supervisión educativa en el contexto de la administración de los sistemas educativos de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. *Revista Curriculum*, *10* (18).

Chervel, A. (1988). L`Histoire des disciplines scolares: reflexions sur un domaine de recherches. *Historire de l `Education, 38*.

Colom, A. y Mèlich, J.C. (1994). *Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.

Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (COPRE) (1986). *Educación en Venezuela: problemas y soluciones*. Caracas: IPASME.

Cremin, L. (1964). *The transformation of the school*. Nueva York: Vintage Books.

Del Rey Fajardo, J. (1979). *Pedagogía jesuítica en la Venezuela hispánica*. San Cristóbal: UCAT.

Díaz-Barriga, A. (2003). *Origins of curricular problemns*. Colletions of Essays. México: UNAM.

Díaz-Barriga, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2).

Díaz Orozco, C. (2004). La santa y la prostituta. Método de fragilización de la conducta corporal femenina en el Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres de M. A. Carreño. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, *9* (18), 119-133.

Esté, A. (1986). *Los maleducados de la Escuela Básica a la Universidad*. Caracas: TEBAS-UCV.

Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fernández Heres, R. (1981). La enseñanza de la Historia en Venezuela en los niveles primario y medio. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, tomo LXIV, nº 253, 1-20.

Fernández Heres, R. (1983). *Memoria de cien años. La educación venezolana (1830-1960)*. Caracas: Ministerio de Educación. (En nueve tomos)

Ferrández, A. (1990). Bases y fundamentos del curriculum. En A. Medina Rivilla y M. L. Sevillano (Coord.) *El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

Ferrández, A. (1996). *Iniciación al contenido del curriculum*. Mimeo.

Ferrández, A., Sarramona, J. y Tarin, L. (1978). *Tecnología didáctica*. Barcelona: Ed. CEAC.

Ferreres, V. (1998). Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. En *Actas V C.I.O.E. La autonomía de los centros ¿un recurso infrautilizado?*. Madrid.

Fevbre, L. (1975). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel. (Primera edición 1935).

Figueredo, V., Mike, G. y Perales, M. (2003). *La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela.* Trabajo de Grado para optar al título de licenciado en Educación. Tutor: Tulio Ramírez. Universidad Central. Caracas. Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.

García de Sarmiento, M. A. (1991). Tendencias sobre la enseñanza de la ciencia en manuales de laboratorio de Química. *Revista Investigación y Postgrado*, *6* (2), 81-104.

García Garduño, J.M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 25* (2), 57-81.

García Guadilla, C. (1979). *Acción educacional de la Escuela Primaria en Venezuela*. Caracas: CENDES-UCV.

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En M. Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas*. México: Paidós.

Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcome. *American Psychologist, 18*, 519-21

González-Soto, A. P. (1997). La evaluación del profesorado. En G. Domínguez y L. Amador (Coord.) *El proyecto curricular de centro. Una cultura de calidad educativa*. Sevilla: Científico-Técnica.

González-Soto, A. P. (1999). *Más allá del curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Tarragona-España: URV.

Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Guedez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. En A. Arellano (Coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos.

Herrera, M. (1998). Pedagogía de saberes. En P. Sosa Llanos, L. Carmargo y E. Camargo, E. (Comp.) *Asamblea Nacio-*

nal de Educación. Discurso y ponencia. Tomos I y II. Caracas: Consejo Nacional de Educación.

Herrera, M. y López, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.

Hernández Carabaño, H. (1970). *Aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento.

Hernández Carabaño, H. (1971). *Nuevos aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento.

Hobsbawm, E. y Ranger (Eds.) (2002). *Invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.

http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia/BiblioVenezuela.pdf

Hurtado, R. (1983). *Acción educacional de la Escuela Primaria en Venezuela*. CONICIT-CENDES. Mimeo. (Trabajo realizado en Duacas, estado Lara).

Hurtado León, I. (1997). *Universidad y proceso histórico*. Valencia: Universidad de Carabobo.

Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum (1893-1953)*. Nueva York: Routledge.

Kosic, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Lacueva, A. (1980). Una mirada crítica a los libros de Ciencias Naturales de Educación Primaria. *Revista Universidad*, *5*, 69-72.

Lacueva, A. (1981a). Producción de materiales educativos para Ciencias Naturales de educación primaria. *Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, 1* (2), 40-46.

Lacueva, A. (1981b). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización de la Escuela Básica*. Caracas: Cuadernos de Educación. Cooperativa Laboratorio Educativo.

Lacueva, A. y Manterola, C. (1979). Programas y textos de Ciencias en Primaria. *Cuadernos de Educación, 65*.

Lacueva, A. y Manterola, C. (1981). Lineamientos para la producción de material educativo impreso en el área de Ciencias, nivel primario. *Cuadernos de la Unidad de Investigación, 3*, (2), 84.

Lacueva, A. y Manterola, C. (1989). La producción de textos escolares como una línea de trabajo en las instituciones de formación docente. Nuestra experiencia. *Revista de Pedagogía*, *10* (17), 33-43.

Lacueva, A. y Manterola, C. (1991). *Textos y escuela*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV.

Lanz, R. (1989). Repensar el método. *Revista Anthropos*, *149*, Caracas.

Lanz, R. (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica*. Caracas: Tropykos.

Lanz, R. (1993). *El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica*. Caracas: UCV.

Lanz, R. (1994). *El malestar de la política*. Mérida: ULA.

Lanz, R. (1996). Lo que el fin de la política quiere decir. *Revista Relea*, *1*, julio. Caracas.

Lanz, R. (1996). *¿Fin del Sujeto?*. Mérida: ULA.

Lanz, R. (Comp.) (2003). *La universidad se reforma*. Caracas: ORUS, UNESCO, UCV.

Lopes, A. C. y Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990´s. En W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 185-203). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

López, M. E. (2003). Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela. En F. Murillo et al. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Luque, G. (Coord.) (1996). *La Educación Venezolana: historia, pedagogía y política.*

Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano.

Luque, G. (2001). *Momentos de la Educación y la Pedagogía venezolana, entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades-UCV.

Luque, G. (2002). *Prieto Figueroa, maestro de América, su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades-UCV.

Machado, L. A. (1975). *La revolución de la inteligencia*. Caracas.

Maestro González, P. (2002). Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *7*, 25-52.

Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Publishers.

Malaver, M., Pujol, R. y D'Alessandro, A. (2004). Imagen de la ciencia y vinculaciones ciencia-tecnología-sociedad en textos universitarios de Química General. *Revista de Pedagogía*, *25* (72), 95-121.

Marcano, L. (2009). *Huellas de la mujer Docente Universitaria en su rol como investigadora de la Universidad de Carabobo (1958-2000)*. Caracas: OPSU.

Marcelo García, C. (1995). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Martín, J. (1998). *La escuela de obreros del Ministerio de Obras Públicas: Venezuela, 1936*. Caracas: UCV.

McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Medina Rubio, A. (1999). *La enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de la paz*. Caracas-Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Michinel Machado, J.L. y D'Alessandro Martínez, A.J. (1993). Concepciones no formales de la energía en textos de Física para la escuela básica. *Revista de Pedagogía*, *14* (33), 41-59.

Ministerio de Educación de Venezuela (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica, Primera etapa - Tercer Grado*. Caracas.

Mogollón de González, A. (2004). Modelo para la supervisión educativa en Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación*, *1*, (23), 29-46.

Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2005). Universidad y currículo: nuevas perspectivas. *Revista Perfiles Educativos*, *27* (109-110), 38-52.

Mora García, J.P. (1995). Estrategias prospectivas para la educación postmoderna. En *Acta Científica Venezolana*, XLV Convención Anual de la AsoVAC, Vol 46, Suplemento N° 1. Caracas: USB.

Mora García, J.P. (1996). *Del fin de la historia la postmodernidad*. San Cristóbal: ULA-Táchira.

Mora García, J.P. (1997). *La escuela del día de después*. San Cristóbal: ULA-Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades.

Mora García, J.P. (1998). La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual: Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006. *Revista Educere*, *12* (42), 615-624.

Mora García, J.P. (2000a). *Universidad, curriculum y postmodernidad crítica*. Barquisimento. Venezuela: UCLE-UNEXPO-UPEL-IPB.

Mora García, J.P. (2000b). ¿Existe un curriculum postmoderno?. (de las teorías curriculares de la Modernidad al curriculum postmoderno). *Revista Universitas Tarraconensis, Revista Ciencies de L´Educació*, Año XXIV, III época. Tarragona-España.

Mora García, J.P. (2000c). En búsqueda de la excelencia académica crítica. *Revista Universitas Tarraconensis, Revista Cien-*

cies de L´Educació, Año XXIV, III época. Tarragona-España

Mora García, J.P. (2001a). La metaevaluación de la investigación. *Revista de Investigación*, *4*, 48-51.

Mora García, J.P. (2001b). La universidad a debate. En E. López (Coord.) *Una visión de la transformación universitaria*. ULA-Táchira.

Mora García, J.P. (2003). La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna. *Revista de Investigación*, *3*, 41-42.

Mora García, J.P. (2004). *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX. (Historia social de la educación y de las mentalidades en la región Andina, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo)*. Mérida. Consejo de Publicaciones de la ULA.

Mora García, J.P. (2004). El curriculum como historia social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *9*, 49-74.

Mora García, J.P. (2009). *Comunidades discursivas de Historia de la Educación. Estudio de caso: Venezuela (1998-2008)*. Tesis doctoral en Pedagogía, Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España).

Moreira, A. (1990). *Curriculum e programa no Brasil*. Sao Paulo: Papyrus.

Moreno Olmedilla, J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Revista Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado)*, *2* (2), junio. Universidad de Granada. España.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muller, A. (2006). Définir le curriculum: une approche pragmatiste. En F. Marcel Crahay y J. Dolz (Eds.) *Curriculum enseignement et pilotage*. Bruselas: Ed. De Boeck Université.

Odreman, N. (1998). Reforma Curricular Venezolana, de la Educación Básica. En *Educación,* Nº 181. Caracas: Ministerio de Educación.

Ortín, N. (1989). *La autonomía universitaria en el proceso histórico, caso: Venezuela*. Maracaibo: Ed. Universidad del Zulia.

Padrón, J. (2009). Investigación, universidad y sociedad. En C. Rincón (Comp.) *Investigación educativa y teoría pedagógica*. Rubio. Venezuela: ULPEL-IPRGR.

Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). The development of curriculum thinking in Argentina (chapter 6). En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp.109-122). London, New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Peña, A. (1979). *Conversación con Luis Beltrán Prieto*. Caracas: Ateneo.

Peñaloza R., W. (1995). *El currículo integral*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico.

Peters, Tom. (1994). Del caos a la excelencia. Barcelona: Folio.

Popkewitz, T. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Morón.

Preciado, J. y Albers, I. (1985). *Teoría y técnica del currículo*. Valencia, Venezuela: Vadell Hnos.

Prieto Figueroa, L.B. (1935). La escuela de enseñar y la escuela de aprender. *Revista Pedagógica*, *2* (24), 342-344.

Prieto Figueroa, L.B. (1940).*Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal*. México: Morelos.

Prieto Figueroa, L.B. (1947). *Problemas de la educación venezolana*. Caracas: Imprenta Nacional.

Prieto Figueroa, L.B. (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*. La Habana: Editorial Lex.

Prieto Figueroa, L.B. (1958). *El Humanismo Democrático y la educación*. Caracas: Editorial Las Novedades.

Prieto Figueroa, L.B. (1965). *Psicología y canalización del instinto de lucha*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.

Prieto Figueroa, L.B. (1968). *La magia de los libros*. Caracas: Ediciones Revista "Política".

Prieto Figueroa, L.B. (1976). *Los maestros eunucos políticos*. Valencia: Yadell Hermanos.

Prieto Figueroa, L.B. (1979). *El concepto de líder. El maestro como líder*. Caracas: Monte Avila.

Prieto Figueroa, L.B. (1981). *El magisterio americano de Bolívar*, 2ª ed. Caracas: Monte Ávila.

Prieto Figueroa, L.B. (1985). *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir*. Caracas: Monte Ávila.

Prieto Figueroa, L.B. (1986). *Maestros de América*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

Prieto Figueroa, L.B. (1990). *El Estado y la educación en América Latina*. 4ª edición. Caracas: Monte Ávila.

Ramírez, T. (2001). El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Revista Ensayo y Error*, *20* (21), 23-45.

Ramírez, T. (2002a). El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Revista Investigación y Postgrado*, *17* (1), 47-82.

Ramírez, T. (2002b). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Revista Docencia Universitaria*, *3* (2), 101-124.

Ramírez, T. (2002c). Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos. *Revista de Pedagogía*, *23* (66), 41-72.

Requena, J. (2011). *Ciencia y poder, eco de sus conflictos*. San Cristóbal: Ed. Fondo Editorial Simón Rodríguez.

Rincón, I. (1996). *La creación del Colegio Nacional de Maracaibo*. Maracaibo: Universidad de Zulia.

Rincón, I. y Morales, A. (Comp.) (2006). *Cátedra Libre Historia de la Universidad del Zulia*, Vol. I. Bogotá: BANESCO.

Rivas, M. (1986). *Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica*. Bordón, 264. España.

Roa, I. (1990). *El proceso educativo en el Táchira (s. XIX)*. Táchira, Mimeo. ULA.

Roche, M. (1987). *Hacia dónde marcha la ciencia en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.

Rodríguez, N. (1983). Criterios para el análisis del Diseño Curricular. *Cuadernos de Educación, 102*, 1-113.

Rodríguez, N. (1988). *Criterios para el análisis del Diseño Curricular*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidades y perspectivas*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Rodríguez, N. (1991). *La Educación Básica en Venezuela*. Caracas: Dolvia.

Rodríguez, N. (1996). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: UCV.

Rodríguez Romero, M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, *317*, 157-184.

Rojas, R. (2001). *Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía*. Valencia: Universidad de Carabobo.

Rojas, R. (2008-2009). Balance teórico-metodológico de las líneas de investigación: historia social e institucional de la educación en Venezuela y pedagogía, currículo y formación docente en Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales de la Región Centroccidental*, Nº 13 y 14, enero-diciembre. Barquisimeto. Publicación del Centro de Investigaciones Históricas de América Latina y el Caribe (CIHALC) y Fundación Buria.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1990). *Currículum y aprendizaje. Un modelo*

de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Navarra: Dirección Provincial del MEC. Unidad de Programas Educativos.

Rosales, P. (1998). *Aproximación al estudio de la doctrina pedagógica de José Miguel Monagas*. Mérida: ULA.

Ruiz, G.A. (1992). *La escuela de primeras letras de Caracas*. Caracas: UCV.

Ruiz, H. (1997). *Tras el fuego de Prometeo, becas en el exterior y modernización en Venezuela (1990-1996)*. Mérida: CDCHT-ULA, FUNDACITE-Mérida, Nueva Sociedad.

Salcedo Galvis, H. (1980). Perspectivas actuales en evaluación educacional. Algunas implicaciones. *Curriculum. Revista especializada para América Latina y el Caribe*, *5* (9), 88-89.

Salcedo Galvis, H. (1984). Hacia un modelo adaptativo de evaluación educacional. *Revista de Pedagogía*, *16*, 13-26.

Salcedo Galvis, H. (1993). *La evaluación integrativo-adaptativa: Una alternativa teórica y metodológica* (Inédito).

Salcedo Galvis, H. (2010a). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, *31* (89), 331-378.

Salcedo Galvis, H. (2010b). La *Revista de Pedagogía* cuarenta años después: circunstancias de su fundación. *Revista de Pedagogía*, *31* (89), 405-413.

Samudio, E. (2003). *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la universidad de Los Andes*. Escrito en conjunto con José del Rey Fajardo y Manuel Briceño Jáuregui. Mérida: Ed. Rectorado ULA.

Samudio, E. (2007). *Edificio central de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Ed. Rectorado ULA.

Samudio, E. (2012). *Una mirada al Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes en sus cuarenta años*. Mérida: Vicerrectorado Académico.

Samudio, E. y Del Rey Fajardo, J. (2006). *Jesuitas, haciendas y promoción social en la Orinoquia*. Mérida: Ed. Rectorado ULA.

Sánchez, B. (1982). *Curriculum sistémico*. Caracas: OEA-USB-Ministerio de Educación.

Sánchez, M. de (1978a). *Modelo de Stake*. Caracas: Ministerio de Educación.

Sánchez, M. de (1978b). *El modelo de Provus*. Caracas: Ministerio de Educación.

Serrano, M. S.(1990). *El proceso de enseñanza/aprendizaje*. Mérida: ULA.

Sosa, A. (1998). Palabras de Arturo Sosa. En P. Sosa Llanos, L. Carmargo y E. Camargo (Comp.) *Asamblea Nacional de Educación. Discurso y ponencia*. Tomos I y II. Caracas: Consejo Nacional de Educación.

Sosa Llanos, P., Carmargo, L. y Camargo, E. (Comp.) (1998). *Asamblea Nacional de Educación. Discurso y ponencia*. Tomos I y II. Caracas: Consejo Nacional de Educación.

Taner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum development. Theory into practive*. Londres: Mac Millan.

Taner, D. y Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. Londres: Mac Millan.

Téllez, M. y Smeja, M. (1996). Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la Historia de la Educación en Venezuela. En A. Martínez Boom y M. Narodowski, *Escuela, Historia y Poder*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Tomkins, G. (1986). *A common countenance. Stability and change in the canadian curriculum*. Canadá: Prentice Hall.

Toro, A. (2009). *La Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo: historia, pedagogía y currículo (1960-2000)*. Caracas: OPSU.

Trogliero, E. (1986). Función del supervisor como agente impulsor en la calidad de la

educación elemental. Ponencia presentada en el Taller Internacional: *Revista Curriculum, 10* (18). La Victoria-Aragua: Venezuela.

Ugas F., G. (1998). *Paradojas de la ignorancia educada*. Táchira: TAPECS.

UPEL-UNA (1985). *Curriculum I y II*. Caracas.

Uzcátegui, R. (s/f). *Elementos la conformación de una historia del curriculum desde la Memoria Educativa Venezolana*. Caracas: UCV.

Varela de Machado, C. (2000). La concepción curricular en el proyecto educativo. Reflexiones y propuestas. *Revista Candidus*, *1* (10), junio/julio.

Villamizar Durán, G. (1995). *Maestros y alumnos: dos rescates necesarios*. Ponencia presentada en el evento Pedagogía 95. La Habana, Cuba.

Villarroel, C. (1990). *El curriculum en la educación superior*. Caracas: Editorial Dolvia, Colección Paideia.

Yépez Castillo, A. (1994). *La Universidad Católica Andrés Bello en el marco histórico-educativo de los jesuitas en Venezuela*. Caracas: UCAB.

CAPÍTULO 10

Un estudio de los procesos de apropiación y desarrollos específicos en los países de la región (Uruguay)

Rosalía Barcos y Silvia Trías

Introducción

La realización de este capítulo ha sido posible porque Ángel Díaz-Barriga y José María García Garduño invitaron a Adela Pereyra a participar en el mismo quien, generosamente, delegó la tarea en nosotras posibilitando, a través de su coordinación ejecutiva, el vínculo con algunos destacados referentes de la educación uruguaya así como la realización de cuidadosas lecturas e intercambios que enriquecieron el resultado final.

Con relación a la investigación entendemos necesario enfatizar que la misma implica una realidad que es, por su propia naturaleza, una construcción social, cambiante, no definitiva pero de la cual las autoras poseemos experiencias de lecturas, cursos, producciones curriculares e investigaciones que son fruto de procesos que se consolidan conformando un modo de saber y hacer del curriculum. Esta concepción del curriculum la encontramos en Grundy (1991, p. 19) cuando expresa que *"el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana*". Esta idea también es sostenida por Kemmis (1993, p. 43): "*El estudio del curriculum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambian el orden de los discursos y la ordenación de la vida social.* Asumir la tarea solicitada, cuando la misma tiene que rastrear el pasado con procesos sociales, económicos y políticos que implican perspectivas diferentes a la conceptualización realizada y hacerlo con honestidad intelectual, requiere poner en suspenso las construcciones actuales para poder "leer" los sentidos que tuvieron en su momento, a pesar de las limitaciones y dificultades que se presentan ante las situaciones de análisis y reflexión.

La información obtenida para este trabajo proviene de documentos y de informantes calificados, seleccionados en función de su formación y producción académica, sus antecedentes en el terreno educativo y su experiencia acumulada a nivel profesional y de la educación. Tanto la información documental como la expresada por los informantes han sido solicitadas y seleccionadas en función de líneas de pensamiento y acción en la historia de la educación uruguaya. En este sentido es necesario tener presente que los autores y referentes de la educación citados son aquellos de los cuales hay registros documentados, lo que no significa que no hayan existido y existan otros cuya labor educativa, aunque anónima e ignorada, no merezcan reconocimiento. Dada esta metodología empleada se debe ser cauto con relación a inferencias que se realicen. Por ello, advertimos al lector que cuando se ejemplifica o se seleccionan autores, documentos o acontecimientos no se intenta negar la existencia de otros, ya que, dada la naturaleza de este trabajo no es posible abarcar o agotar la totalidad.

Es conveniente aclarar que en el presente trabajo aparecerán términos empleados de manera personal por los informantes calificados y nos parece importante que permanezcan, ya que son fruto de entrevistas en las cuales se manifiestan sentimientos que merecen ser respetados.

Contextualización histórica

Uruguay se presentó al mundo y a la región como un caso atípico en términos de diversidad étnica, cultural y geográfica a partir de un proceso que duró un largo siglo en el cual la escuela uruguaya hizo posible un lenguaje similar en toda la jerarquía social así como un modo de pensar y de valorar que marcó la identidad uruguaya. Por ello no puede comprenderse el desarrollo de la sociedad uruguaya sin su estrecha vinculación con la educación primaria. El papel de ésta se manifiesta en la integración de:

- Una heterogeneidad de grupos criollos con inmigrantes que se expresaban en múltiples dialectos e idiomas posibilitando la construcción de una cultura común.
- Grupos sociales cuya conformación supuso el tránsito de sus integrantes por los diferentes estamentos de la sociedad que la escuela hizo posible.
- Los ciudadanos a la vida democrática porque, como planteaba Varela[1], esto solo se hace posible cuando se constituye la dupla educación-ciudadanía.

---

1. Varela, José Pedro (1845-1879). En su gestión como director de Instrucción Pública en el año 1877 se aprueba la ley de Educación Común que establece que la enseñanza escolar, impartida por el Estado, tendrá carácter de laica, obligatoria y gratuita.

En los casi cien años que median entre las primeras décadas del siglo pasado y la actualidad, el país experimentó transformaciones correspondientes a las grandes mutaciones históricas mundiales ocurridas durante el siglo XX. En ese lapso el Uruguay transitó desde una sociedad y una economía tradicional de exportación, resultante de su inserción internacional bajo el modelo hegemónico inglés dominante durante el siglo XIX, hasta su inserción en el mundo globalizado de nuestros días.

Los desafíos a los que debió responder el sistema educativo fueron proporcionales también a la magnitud de las transformaciones ocurridas en otros planos. En el correr de la primera mitad del siglo pasado, se consolidaron las principales instituciones en las que se sustenta la ciudadanía política (resolución del conflicto de territorialidad, poder político hegemónico del Estado y derecho al voto universal); se iniciaron tempranamente las primeras políticas sociales y una legislación laboral que culminarían con la formación del primer estado de bienestar en América Latina; se modificó la estructura social en forma radical como consecuencia de los cambios seculares ocurridos en la generación del empleo (caída del sector primario y ascenso de los sectores secundario y terciario), en el plano demográfico (patrones de mortalidad y fecundidad), en la movilidad geográfica de la población (migración interna e internacional) y en la propia expansión y diversificación creciente del sistema educativo.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera:

- La primera parte dedicada a mostrar que si bien el curriculum es de tardía aparición en el país, se encuentran abundantes evidencias de una rica actividad curricular.
- La segunda analiza la aparición del curriculum como objeto de estudio e investigación en el Uruguay.
- Finalmente, se concluye con algunas reflexiones que los datos nos provocaron.

La conformación del sistema educativo nacional

El curriculum como ámbito de estudio e investigación es de tardía aparición en el Uruguay. Esta afirmación está referida esencialmente al curriculum como ámbito de estudio e investigación pero no al curriculum como praxis. Praxis implica, según la concepción de Carr (1990) un obrar guiado por un saber comprometido por exigencias éticas: acción éticamente ilustrada que corresponde a la *phronesis* aristotélica cuyo fin, el bien, no puede producirse, sino realizarse. La educación es una forma de praxis y su virtud es la *phronesis*, que no se identifica y limita a la acción eficiente (*poiesis*).

Desde el siglo XIX ilustres pensadores y educadores fueron capaces de traducir las necesidades políticas, sociales y culturales de una población en decisiones acerca de los contenidos educativos y quiénes y cómo debían impartirlo a las generaciones venideras que harían efectiva la tarea de construirse como nación y como país.

En los hechos no hay duda de la existencia de abordajes de la tarea docente y todo lo que implica la Educación desde el curriculum en aquellos tiempos. En 1815, cuando la Provincia Oriental peleaba por lograr su autonomía, Artigas, en 1815, desde su campamento de Purificación fundó la "Escuela de la Patria" y la Escuela de las Primeras Letras en Montevideo, dada su preocupación por mejorar la situación moral e intelectual de sus paisanos y así consolidar el ideal revolucionario desde la escuela. Desde los mismos inicios de la nación, nuestra Historia de la educación tiene algunos hitos muy marcados de "ajuste curricular" como el referido al incidente "Pagola", un maestro que es destituido por enseñar con ideas españolizantes o no brindar una formación típica para una "escuela de la patria", o la gira de Palomeque en 1855 que enuncia con preocupación la falta de unidad en lo que se enseña y, por supuesto, la reforma vareliana como el gran esfuerzo de instaurar un "proyecto cultural" fuerte, unificador de tan grande crisol de razas.

Síntesis del proceso

A continuación presentamos el proceso de la construcción del sistema educativo del Uruguay para posibilitar al lector identificar y ubicar señales significativas del mismo.

1833-1849: Proceso fundacional de la Universidad de la República: el padre Dámaso Antonio Larrañaga (1833) propone un proyecto de Ley creando nueve cátedras. En 1838, el Presidente Manuel Oribe emite un decreto que convierte a la Casa de Estudios Generales en Universidad Mayor de la República. Por decreto aprobado el 2 de octubre de 1849, la Universidad Mayor de la República se aboca a la redacción de su Reglamento Orgánico.

1848: se dicta el Decreto Reglamentario de Enseñanza Primaria, organizando el Instituto de Instrucción Pública.

1866: Creación de la Escuela Normal para la formación de maestros.

1870: Inicio de la enseñanza media como Sección Preparatoria de la Universidad de la República.

1877: Se aprueba la Ley de Educación Común propuesta por Varela, Director de Instrucción Pública, que establece que la enseñanza escolar, impartida por el Estado, tendrá el carácter de laica, gratuita y obligatoria, principios que rigen la educación hasta nuestros días.

1879: Se crea la escuela de Artes y Oficios, precursora de la Universidad del Trabajo, actualmente de Educación Técnico Profesional.

1935: Se separa la Universidad de la República de la Educación Secundaria convirtiéndose en un ente autónomo del Estado. Desde ese año se estructura la educación media bajo dos modalidades: secundaria y técnica.

1946: Creación de las Asambleas Técnicas Docentes (ATD) según artículo 40 de la ley 10.973 como órgano asesor y consultivo de las autoridades de la educación con facultades de iniciativa para proponer proyectos y discutir las propuestas derivadas de las autoridades de temas técnico-pedagógicos.

1951: Creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) por el Prof. Antonio Grompone. La enseñanza secundaria logra la capacitación de sus docentes en forma específica.

1972: "Ley General de Educación 14.101" por la cual se suprimen tres entes autónomos –primaria, secundaria y Universidad del Trabajo– y crea un organismo autónomo denominado Consejo Nacional de Educación (CONAE).

1973-1985: Período dictatorial en el cual las definiciones de la educación y sus cambios programáticos se efectuaron en cónclaves cívico-militares.

1985: Restaurada la democracia se promulga una ley de emergencia (15.739)[2] por la cual se operaron cambios organizacionales, de competencias y funciones y cambia la denominación del organismo CONAE, por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), estableciendo que sus órganos son: Consejo Directivo Central (CODICEN) presidido por el Director Nacional de Educación Pública y los consejos desconcentrados de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional. En el mismo año se establecen los cometidos del Ministerio de Educación y Cultura.

2008: Ley de Educación N° 18.437. Actualmente se vive un proceso de transición entre la Ley de Educación N° 15.739 del año 1985, y la Ley General de Educación N° 18.437 aprobada en 2008, que pretende otorgar mayor protagonismo al Ministerio de Educación sin apartarse de los principios históricamente rectores, como el de autonomía, así como abrir instancias de participación que permitan la democratización. Los miembros de los distintos Consejos que integran la Administración Nacional de Educación Pública: Consejo Directivo Central (CODICEN); Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP); Consejo de Educación Secundaria (CES); Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), y del Consejo

2. Esta ley fue elaborada por la Comisión Nacional Programática (Conapro) con representación de todos los partidos políticos lo que posibilitó que dicha ley fuera aprobada en los primeros quince días de gobierno democrático.

de Formación en Educación (CFE) que son organismos desconcentrados, designados por el gobierno, excepto dos de los cinco miembros del Consejo Directivo Central y uno de los tres integrantes de cada uno de los Consejos Desconcentrados, que son electos por los docentes. Por esta nueva ley, la Universidad de la República se integra al Sistema Nacional de Educación Pública a la vez que se crean el Instituto Universitario de Educación y el Instituto de Evaluación Educativa.

Escenarios en los cuales se inserta el proceso reseñado

La matriz fundacional de la educación en el Uruguay proviene de la división de los niveles en Primaria, Secundaria y Superior fijada a finales del siglo XIX y principios del XX. Esta obedecía a un conjunto de determinantes entre los cuales se destacan: la influencia de los modelos educativos dominantes en la época, reconociéndose entre ellos el modelo francés; las condiciones particulares del país en su proceso de formación del estado-nación; y determinada concepción acerca de la estructura social y del mundo del trabajo. Por estas razones, los currículos correspondientes a estos tres niveles respondían a la percepción de esas necesidades, o bien, como forma de responder a eventuales procesos de cambio de esos determinantes.

El Uruguay, que en esa época había logrado consolidar su independencia no había logrado aún afianzar una democracia consistente, entre otras razones, por carencias de un proyecto educativo que integrara una comunidad nacional. Los enfrentamientos continuos entre caudillos y doctores, entre el campo y la ciudad, evidenciaban relaciones de poder en busca de hegemonía. A estas dificultades se sumaron la influencia de los inmigrantes que además de aumentar la población, trajeron consigo renovación y enriquecimiento ideológico. Era imprescindible que toda la población tuviera acceso al legado cultural de la humanidad, acceder al conocimiento, para poder lograr el progreso y el bienestar económico. Para lo cual era necesario conquistar la paz social, escenario indispensable para que los sujetos se conviertan en ciudadanos. El conocimiento debía dejar de ser un privilegio de pocos.

El inicio de la conformación del sistema educativo nacional, a fines del siglo XIX y principios del XX, se caracteriza por un fuerte debate entre el espiritualismo ecléctico (cuyo principal referente fue Víctor Cousin, de origen francés) y el positivismo. Los principales intelectuales de este último son los que van a conducir las reformas de la educación básica y de la Universidad de la República: José Pedro Varela y Alfredo Vázquez Acevedo (1844-1923) respectivamente. Es de destacar que el positivismo que primó en este país fue el anglosajón de Spencer y Darwin, a diferencia de México y Brasil, ámbitos en los que Comte tuvo mayor influencia. En

este inicio, la influencia norteamericana se dio a través de Horace Mann con cuya obra Varela tomó contacto en su viaje a Estados Unidos.

Al respecto Andreoli, en *Anales de Enseñanza Secundaria* (1993, p. 23) siguiendo ideas de Ardao expresa:

> "Los positivistas en nuestro medio actuaron como propagandistas del papel que el desarrollo de las ciencias naturales tendrían en el progreso material y moral de la sociedad. Lo que no está presente en los primeros positivistas es la remisión a la selección natural como principio de explicación de los procesos sociales. El sesgo del positivismo nacional lo muestra más atento a las necesidades del proceso de modernización cuyo avance estaba condicionado a la introducción de pautas racionales e instrumentales en la conducción política del país".

José Pedro Varela (1845-1879). En ese contexto surge el pensamiento filosófico y pedagógico de José Pedro Varela, iniciado tempranamente en la actividad periodística. En 1867 realiza un viaje a París despertándose en él, posteriormente, su interés por los temas de la enseñanza y comenzando una serie de investigaciones, trabajos y propuestas sobre la misma. Sustenta su argumentación a partir de la reflexión sobre la realidad política y social del país como referencia imprescindible para comprender la situación educativa. Con clara adhesión a las concepciones filosóficas positivistas publica sus dos obras pedagógicas *La educación del pueblo* (1874) y *La legislación escolar* (1877) que marcaron rupturas con los modelos educativos anteriores, constituyendo una verdadera revolución mental con impulso innovador. Aborda integralmente las cuestiones de la educación en el país, incorporando referencias teóricas como orientación para su propuesta. Sitúa la cuestión de la educación como asunto público, político y cívico y como responsabilidad del Estado. Como consecuencia, la educación y la escuela debían ser laicas. El Estado no podía responder solamente a una parte de la sociedad (la población católica) sino a ella en su conjunto.

Aunque su proyecto político-social es conocido como reforma, en realidad deberíamos redefinirlo como la primera propuesta de organización de la educación con carácter nacional y con un alcance que va desde la educación preescolar hasta la educación superior. La misma fue presentada al gobierno como proyecto de ley, organizando también sus institutos reguladores y las asignaturas a dictarse. Es aprobado y convertido en Ley en 1.877 como Ley de Educación Común. De esta manera y siguiendo la tendencia europea, el Estado pasaba a tener el control de la enseñanza escolar, y con ella el de la formación intelectual del pueblo uruguayo.

Según Ardao (1968, p. 113)

> "a integrar el pensamiento vareliano concurrieron dos grandes corrientes educacionales del siglo XIX, de naturaleza y proyecciones muy diferentes:

la de la educación popular y la de la educación científica (...) Colocado en la confluencia histórica de ambas, realiza sobre la marcha su síntesis (...) la educación popular puede ser llamada también de la educación común, (...) la educación científica, lo era en un doble sentido, en cuanto educación por la ciencia y en cuanto ciencia de la educación (...) de la modelación de esos mismos espíritus conforme a la disciplina y el método de la ciencia positiva. La educación debía ser científica, ante todo porque debía trasmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente. (...) En el dominio pedagógico en sentido estricto, en el de la metodología de la enseñanza, el movimiento de la educación científica resultó muy influyente (...) En lo filosófico, no se trató más del espiritualismo metafísico de la conciencia romántica, sino del evolucionismo agnóstico de la conciencia positivista, que marcó una nueva etapa en la historia de la enseñanza laica. En lo social y político no se trató ya del mero igualitarismo y democratismo en que se había fundado el ideal de la enseñanza obligatoria y gratuita, sino del criterio realista, antropologista y sociologista, con que la nueva pedagogía vino a encarar el viejo principio de la educación del pueblo".

Por su parte, Barrán (2008, p. 283) asegura que

"la represión del alma de los uruguayos finiseculares y novecentistas se produjo fuera del hogar en tres lugares más: el confesionario católico, la escuela vareliana y el consultorio del médico. (...) La escuela, entonces, fue el paradigma civilizado[3] de la represión del alma porque el Estado liberal así lo quiso. (...) José Pedro Varela, el fundador de la escuela civilizada, sostuvo en 1865 que el hombre de la campaña solo se civilizaría el día que supiera leer y escribir, y respecto a los niños, la escuela cultivaría los sentimientos superiores y reprimiría los inferiores. En síntesis, el gaucho, 'un bárbaro social, y el niño, un bárbaro etario, se civilizarían por la escuela' ".

Tanta importancia atribuyó Varela a las bondades, valores y urgencias de la creación de un sistema educativo a lo largo y ancho de todo el país, en las circunstancias históricas, económicas, políticas y culturales que se vivían, que pudo negociar, él un principista, con un dictador como el Coronel Lorenzo Latorre. Carlos Maggi (2011, p. 39) lo expresa de esta manera:

3. El autor emplea el término "civilizado como fruto del disciplinamiento que ocurre durante el período 1860-1920, en oposición a "bárbaro", utilizado para designar a la cultura del período 1800- 1860 del Uruguay.

> "El dictador militar llama a un joven brillante y le ofrece que organice la educación pública de acuerdo a las ideas democráticas[4] públicamente y el representante de una generación principista, civilista, legalista, acepta el cargo a condición de tener libertad y medios para cumplir su reforma (...) a partir de ese momento el dictador sirve al reformador, prácticamente, sin incurrir en desmanes y lo adelantado en los libros de Varela se cumple: leyes, decretos, resoluciones, edificaciones, personal y todo lo necesario para la creación y el buen funcionamiento de las escuelas".

Entre 1909 y 1912, siguiendo a Ardao, aparecen cuatro obras que han sido los pilares de la filosofía de vida de comienzos del siglo XX. Las obras de referencia son: *Motivos de Proteo* de José Enrique Rodó (1909), *Lógica viva* de Carlos Vaz Ferreira (1910), *La muerte del cisne* de Carlos Reyles (1912) y *Arte, estética, ideal* de Pedro Figari (1912). Resulta sorprendente la irrupción en el escenario uruguayo de este caudal de ideas que impregna los diversos enfoques que orientará la educación del país.

Aproximándonos a la mitad del siglo XX, contrarrestado el positivismo por el magisterio de Vaz Ferreira y las figuras de Pedro Figari y Antonio Grompone, se crean instituciones educativas que traducen proyectos pedagógicos.

Carlos Vaz Ferreira (1872-1958). En 1945 se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias a instancias de Vaz Ferrerira a quien, si hubiera que caracterizarlo con una palabra, la que mejor le cabe, es la de educador permanente. Un educador que tuvo como orientación fundamental en su vida un enfoque ético cuya base es el reconocimiento de la dignidad del ser humano y que debe ser por lo tanto respetada en cada persona. La Facultad de Humanidades fue siempre un sueño para él, marcando claramente un punto de vista no profesionalista en el ámbito de la Universidad, que según Gelsi Bidart en *Anales de Enseñanza Secundaria* (1993, p. 9) *"se ha presentado –y a veces lo ha sido– una fábrica de profesionales (...) siendo que lo más importante en una Universidad, y así fue desde el siglo XIII en adelante, un lugar en el que se estudia y se debate, es decir, el lugar de las ideas, de la propia sociedad en la que vive esa universidad donde está instalada y que penetran en la misma"*. La creación de la Facultad de Humanidades señaló un avance importante, que tuvo repercusión en el resto de la Universidad, para hacer tomar conciencia más clara de cuáles eran sus principales funciones en el estudio de la investigación y las demás funciones como una consecuencia de la profundización de los pensamientos.

---

4. Estas ideas han sido expuestas por Varela en *La educación del pueblo*.

Vaz Ferreira integra junto a otros autores el grupo denominado por F. Romero *"los fundadores, es decir aquellos que por la capacidad especulativa, la autenticidad de la vocación y la autoridad moral echan las bases del pensamiento filosófico panamericano"* (en Claps, M., *Anales de Enseñanza Secundaria*, 1993, p. 31). Pero, no obstante ser Vaz Ferreira un filósofo, es un pensador cuya temática desborda el campo estrictamente filosófico para adentrarse a pensar en la vida y en temas de la vida que, en aquellos años, no ocupaban espacio en los tratados filosóficos. Es el típico pensador de problemas, según la clasificación de Hartmann (op. cit., p. 31) tal como se manifiesta en esta cita: *"El pensamiento problemático persigue las consecuencias del problema. No prejuzga, no adopta una cosmovisión preconcebida de la cual ha de derivarse, o de hacerlo se halla siempre dispuesto a revisarla. No adopta principios hechos sino que él mismo los indaga. Lo que importa es la solución de los problemas; si no puede resolverlos persiste en la búsqueda y en la incertidumbre"*

Pedro Figari (1861-1936). En 1915 se reformula la Escuela Nacional de Artes y Oficios, antes un reformatorio con internado, a instancias de Pedro Figari, que propone en su proyecto de programa (Sanguinetti, 2002, p. 118) *"dar instrucción práctica más bien que teórica adoptando en cuanto fuere posible, procedimientos experimentales de modo que el alumno consiga por sí mismo la verdad o el resultado que busca (...) despertar y desarrollar en el alumno el espíritu de observación y el sentido estético, preparándolo para razonar, adecuar, adaptar, ordenar, proporcionar, equilibrar, armonizar".*

Para este autor, en desacuerdo con las opiniones imperantes, no basta la instrucción manual tal como se impartía en esa escuela: *"Más racional y más digno del Estado sería formar artesanos en la verdadera acepción que debe tener esta palabra dada su etimología, es decir, obreros-artistas (...) El enseñamiento artístico no es una asignatura o una serie de asignaturas sino un punto de vista, un criterio aplicado al trabajo y, en materia de arte decorativo e industrial, puede afirmarse que está basado muy principalmente en la racionalización, y ¿por qué no hemos de proponernos formar obreros idóneos pudiendo hacerlo más bien que simples obreros manuales hábiles?"* (op. cit., p. 119).

Figari piensa en la unión entre arte e industria, en centros educativos que formen personas que trabajen y dirijan una industria que produzca objetos jerarquizados por su diseño y su elaboración. En su proyecto de programa para esta reformulación de la Escuela expresa la *"conveniencia de preparar el fomento y desarrollo de las industrias relacionadas con nuestras riquezas naturales y con las materias primas de producción nacional" art. 2°i* (op. cit., p. 119). Tiene plena conciencia de que Uruguay es un pequeño país que no puede aspirar a ser *"un centro productor de gran potencialidad cuantitativa,*

debemos encarar nuestro engrandecimiento por la calidad, por la intensidad, por el prestigio de nuestros productos" (op. cit., p. 120). Llama la atención la actualidad de su discurso, especialmente la claridad respecto al lugar y al rol que la educación tiene que desempeñar en la transformación que está proponiendo para el país. Este proyecto, revolucionario para su época, tuvo que enfrentar resistencias culturales muy arraigadas y fuertes en la sociedad por lo cual no pudo prosperar. Dichas resistencias estaban basadas en la convicción de que a las diferencias de clases sociales debían corresponder distintas opciones educativas; que unos piensan y planifican el trabajo y otros lo ejecutan y que el oficio se adquiere con la repetición de una tarea a la que no es necesario enriquecer. El país se encaminó por otros derroteros, la enseñanza media como preuniversitaria y la enseñanza manual para los que desempeñarán oficios. La enseñanza industrial será un destino para los que tienen que responder con urgencia a necesidades económicas, por lo cual *"el que puede irá al liceo y el que no a la escuela industrial",* según expresiones que aparecen en diarios de la época: El Siglo y La Razón, 25 de abril de 1915 y 19 de mayo de 1915, respectivamente.

Es visible la gran distancia entre el pensamiento de Figari y el pensamiento del taylorismo norteamericano a pesar de que transcurren en forma paralela: el mismo año que Figari publica *Arte, estética, idea* (1912), Frederick Taylor publica *Principles of Scientific Management*. La organización tayloriana del trabajo acentúa la división social y técnica del trabajo, profundizando la separación entre trabajo intelectual y manual; tal como lo expresa Taylor (1970 p. 53): *"es también evidente que se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo"*. Expresar la diferencia entre obreros mecanizados para un trabajo en serie y obreros hábiles, autónomos en su trabajo, diseñadores de los productos que luego ejecutarían, evidencia las profundas diferencias entre concepciones antropológicas, educativas y sobre el trabajo entre estos autores. Para Figari se establece una unión entre creación, planificación y ejecución para lo cual es indispensable una formación básica solvente en competencias y en el fortalecimiento de una autonomía personal que permita ser creador y ejecutor con capacidad para autogestionarse. Es posible afirmar sin riesgo de error que, a pesar de que su proyecto educativo haya naufragado, el mismo ha tenido influencias significativas especialmente cuando se piensa en los posibles resortes de defensa que el ámbito uruguayo puso en funcionamiento contra el ingreso de la corriente tecnicista.

Antonio Grompone (1893-1965). En 1949 se crea el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) a partir del proyecto de Grompone. Hasta ese año el país no contó con un instituto de formación de docentes para la Educación Secundaria. La importancia de esta creación ya era expresada por Eduardo de Salterain Herrera en 1937 tal como lo consigna Vaz Ferreira

(en OPP-BID, 1994, p. 186): "*cada día se hace más palpable la necesidad de organizar la carrera docente, en nuestro país. Secundaria tiene hoy mil doscientos profesores y sigue empleando el viejo sistema de las designaciones directas, casi sin excepción, tamizada ahora un poco por los concursos, pero es una tamización muy relativa, incompleta, que no resuelve el problema de la carrera docente*". El IPA fue creado para cumplir con los siguientes fines: la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria; la expedición de diplomas de profesor; el mejoramiento del personal docente por la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento técnico y de extensión cultural y pedagógica; y la realización de investigaciones.

La concepción curricular que Grompone le imprimió a esta institución se basó en tres pilares en los que se asienta su estructura:

- los contenidos específicos disciplinares de las diferentes especialidades (Física, Literatura, Química, Historia, entre otras);
- las asignaturas de contenidos pedagógicos adecuados a la formación de adolescentes y jóvenes (a modo de ejemplos, Filosofía de la Educación, Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Evaluación);
- Didáctica y Práctica Docente, que posibilita a los estudiantes, a partir del segundo año, realizar la actividad de enseñar guiado por el docente de Didáctica y el docente adscriptor titular del grupo en el cual el estudiante ejerce la práctica.

Es de destacar que el curriculum como ámbito de estudio y de investigación no aparece ni en los comienzos de la implementación del proyecto pedagógico ni en los diferentes planes de estudio que se fueron sucediendo hasta la actualidad. **¿Es que la Didáctica ha ocupado el campo del curriculum?** Curiosamente esta institución de formación docente surge el mismo año de la publicación del libro *Basic principles of curriculum and instruction* (1949). No obstante, la influencia en este Proyecto Pedagógico Institucional no es tyleriana sino francesa, siguiendo la tradición de la educación media uruguaya. El IPA se conforma a modo de la École Supérieure Française.

A más de sesenta años del inicio de la formación de grado de los docentes de la Educación Media nunca se logró que la totalidad de los mismos tuvieran formación específica. Según el último censo (2007), un 40% de los docentes de aula no tenía título. Es posible que esta ineficiencia esté relacionada, entre otras variables, tanto endógenas como exógenas, con una estructura curricular inadecuada para la expectativa de los jóvenes que ingresan a la carrera docente. A modo de ejemplo, de los 1.976 alumnos que ingresaron en 2008, llegaron a cuarto año 67 (3.4%). Según la nueva Ley

de Educación del año 2009, el IPA (estudios terciarios no universitarios) deberá constituirse en el Instituto Universitario de Educación (IUDE).

Síntesis de la estructura actual del Sistema Educativo Uruguayo

El Sistema Educativo público uruguayo está integrado por dos organismos autónomos: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UdelaR), coordinados por una Comisión Coordinadora que funciona en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura. Esta configuración resulta original en América Latina ya que el Ministerio de Educación no se encarga de la prestación directa del servicio educativo, tarea que asumen los órganos autónomos. Desde la Constitución de 1917 se reconoce el principio de autonomía técnico-administrativa, que no incluye aspectos financieros, a los organismos públicos de Educación. La ANEP, que posee una estructura jerárquica, burocrática, centralizada cuyas resoluciones tienen alcance nacional, y la UdelaR, tienen autonomía técnica frente al Poder Ejecutivo, representado por el Ministerio de Educación y Cultura; la Universidad, desde la aprobación de la Ley Orgánica de 1958 posee, además de autonomía, régimen de cogobierno. Paralelo al sistema educativo público coexiste un conjunto de instituciones privadas que imparten educación en todos los niveles y son reguladas por el Estado. La estructura compartimentada del Sistema Educativo y la escasa incidencia del Ministerio de Educación en él se mantienen como permanencias difíciles de entender desde otras realidades.

La práctica educativa

La intención de lo expuesto hasta el momento ha sido proporcionar al lector los hechos que seleccionamos como sustanciales en el proceso de conformación de la educación uruguaya en los años en que estos sucedieron. También quisimos esbozar las ideas de aquellos pensadores que impregnaron los escenarios en los que esos hechos acaecieron, de tal manera que permiten identificar la singularidad de esta construcción. Ahora nos internaremos en el ámbito educativo en el cual los docentes realizan el acto de enseñar. Para ello recurriremos a algunos grandes maestros que llevaron adelante proyectos educativos de gran significación nacional.

Grandes maestros del siglo XX

A continuación seleccionaremos el quehacer del trabajo docente de aquellos que desde su praxis modelaron un modo de hacer educación que los

posiciona como referentes permanentes del compromiso y profesionalidad docente.

La educación uruguaya, sobre todo la primaria, posee una peculiaridad bastante singular que parecería no ser frecuente en los países latinoamericanos. Esta peculiaridad está referida a la fuerza con la que se presentan los modelos escolares en "la vida" de las escuelas en la primera mitad del siglo XX. Esto no se explica solamente por el hecho de docentes profesionalmente formados y graduados que tuvieron una sólida convicción acerca de las bondades de la escuela nueva, sino que, además, pesó el encuadre político que tuvo la educación primaria en el Uruguay en términos de autonomía. Este ejercicio de la autonomía ocurre durante el siglo XX hasta la década de los setenta. ¿Cómo se ejercía esta autonomía? Las instituciones educativas podían elaborar propuestas educativas innovadoras, aplicando metodología y actuando responsablemente. Esta autonomía permitía que quienes estaban en ese espacio definieran el proyecto que llevarían adelante.

Frente a la dramática realidad de la educación rural[5], hacia los años 1940 comenzó a tomar forma, desde el seno mismo del magisterio, un movimiento a favor de la educación rural en procura de soluciones educativas y sociales, como el caso de las Misiones Socio-Pedagógicas. De este movimiento hemos seleccionado algunos de los maestros que desde sus ideas y proyectos, unidos a su práctica pedagógica y social crítica y reflexiva, los pusieron en marcha. Un informante calificado, tomando las palabras de Miguel Soler valora que se trató "de un movimiento de un par de generaciones de educadores de base que supieron pasar de la denuncia a la propuesta, de la propuesta a la acción y de la acción innovadora a formulaciones teóricas orgánicas".

Julio Castro (1908-1977)[6] pertenece a una brillante generación de maestros uruguayos que fueron forjadores del pensamiento pedagógico nacional siendo también periodista[7] y dirigente gremial comprometido. Julio Castro fue el precursor, a nivel nacional, de un pensamiento pedagógico arraigado en lo social, con una preocupación que lo llevaba al análisis de la relación entre la educación y el contexto socioeconómico del cual el hecho educativo forma parte. Por ello expresa que *"la escuela rural debe ser distinta de la urbana. No porque la escuela rural deba convertirse en una escuela de*

---

5. 14.300 niños estaban por fuera del sistema de escolarización y 260 puntos rurales no contaban con escuelas. Por otra parte, de los alumnos incluidos dentro del sistema escolarizado, el 58% repetía los cursos y solamente la mitad de los inscriptos sobrepasaba el primer año.

6. El maestro Julio Castro fue uno de los desaparecidos por la dictadura militar, ejecutado en 1977 según el trabajo realizado a partir de la aparición de su cadáver en noviembre de 2013.

7. Que ejerció en varios medios pero especialmente como columnista permanente y responsable del semanario Marcha.

agricultura (...) Lo que impone la diferenciación es otro tipo de sociedad, de colectividad humana" (Castro, 1944). Este análisis abarcó también las condiciones de la vida rural, así como de la realidad latinoamericana y la dominación estadounidense en América Latina y sus consecuencias sobre la cultura. Toda su obra está elaborada sobre la base de un lenguaje riguroso. Entre los años 1942 y 1944 publica dos de sus obras más conocidas: *El banco fijo y la mesa colectiva, vieja y nueva educación* (1942) y *La escuela rural en el Uruguay* (1944). Uno de los problemas que preocuparon al maestro Castro es la diferenciación entre primaria y secundaria. En sus palabras (Castro, 1949, pp. 11-13):

> "El ciclo primario, en la situación actual se cierra para el alumno de 6ª año en diciembre, para reabrirse en marzo en el liceo de acuerdo a un plan de estudios distinto y sujeto a otros principios y orientado a otras finalidades. El alumno sufre así una torsión que le resulta difícil superar. (...) ni las instituciones, ni los maestros, ni los profesores -por lo menos en la generalidad de los casos- salvan o tienden a salvar esas diferencias. Por lo que frente a ellas el alumno queda librado a sí mismo. Los motivos de fracaso que nacen de los programas y planes de estudio en el tránsito de primaria a secundaria, tienen en el hecho de que se les ha considerado a estas dos enseñanzas como si fueran dos y en realidad, en la realidad del educando es la única que cuenta, no son dos, sino una sola".

Esta dualidad la marca también en las diferencias entre el maestro y el profesor, la organización y los tiempos de la escuela y del liceo, la diferencia de los vínculos; en el caso de la secundaria, la caracteriza de múltiples maneras: *"al liceo, como en la fábrica moderna, los alumnos van como las piezas mecánicas (...) pasan frente a cada profesor y él les ajusta una tuerca o les pone un remache (...) cada 45 minutos el alumno recibe un sacudón pedagógico (...) No hay tiempo, ni tranquilidad, ni paz para que el profesor pueda entrar en el alma de sus alumnos"* (op. cit.). Esta situación, que fue planteada, percibida y analizada críticamente a mitad del siglo pasado, sigue aún vigente.

El nombre de este gran maestro sigue siendo hasta hoy sinónimo de la gran transformación operada en la educación rural nacional, etapa fermental de la educación uruguaya en la que se fue gestando desde la reflexión y la acción, una verdadera pedagogía nacional que pudo concretarse en propuestas educativas de avanzada.

Miguel Soler (1922-) a partir de 1945 organiza y dirige el Núcleo Escolar Experimental de La Mina junto a su esposa, la maestra Nelly Couñago de Soler y un grupo de jóvenes maestros rurales. Con ellos y entre ellos se inicia un ejercicio de práctica reflexiva sobre el trabajo educativo para la

mejora de la vida campesina. Se establece un diálogo con otras experiencias educativas en el medio rural como la llevada a cabo con Homero Grillo, (1906), creador de una escuela granja que dirige desde 1942 a 1957 en el departamento de Lavalleja. En estas experiencias educativas se evidencia un encuadre, donde no había elección de cargos meritocráticos, donde los docentes, trabajando en equipo y con un fuerte liderazgo, eran el grupo que se comprometía a llevar adelante los proyectos que elaboraban y asumían implementar financiados por las instituciones correspondientes.

Reyna Reyes (1904-1993), fundadora del Ateneo de Montevideo, ejerció la docencia en la escuela primaria y en los Institutos de Formación de Maestros así como en cursos de postgrados. Compartió con los maestros antes nombrados (Julio Castro y Miguel Soler) las preocupaciones y las acciones por hacer accesible al niño campesino una educación de buena calidad, al desarrollar ciertas aptitudes y proporcionarle conocimientos que lo habilitaran para una correcta interpretación de su medio y le estimularan el deseo de dominarlo tecnológicamente.

Reyes produjo un conjunto de obras escritas[8] que muestran las temáticas privilegiadas por esta pedagoga: la conceptualización de la actividad docente como una actividad profesional; los fuertes vínculos entre la educación y la sociedad; la importancia de la educación para que el ser humano pueda ejercer su libertad en forma autónoma y participativa; la integración entre los aspectos racionales e irracionales y entre pensamiento reflexivo y la estabilidad emocional como una de las finalidades de la educación. Asimismo, sostiene que será necesaria una educación intelectual y afectiva que logre el cultivo de los sentimientos tales como la cooperación, la solidaridad y la camaradería.

Considera que la libertad es el fruto de una conquista, no un atributo de las personas, siendo *"la educación un factor imprescindible de dicha conquista, lo que conduce a que no pueda independizarse la defensa de la democracia del reconocimiento del derecho a la educación"* (Reyes, 1964, p. 34). Los derechos han dejado de ser prerrogativas de la naturaleza humana (concepción del ciudadano del siglo XVIII); el hombre actual es un hombre situado que debe esperar de su contexto la oportunidad para conquistar su libertad tanto económica como cultural. Es la relación entre libertad, democracia y educación uno de los temas más queridos y trabajados por esta maestra que hizo de su vida un culto a la enseñanza.

---

8. Entre algunas de sus obras se encuentran *Para qué futuro educamos* (1970), Ediciones de la Banda Oriental; *El derecho a educar y el derecho a la educación* (1972), Editorial Alfa, Montevideo; "Momento actual del pensamiento pedagógico (1995), en *Anales CNEPyN.*

En esta primera parte hemos intentado dar cuenta de la tardía aparición del término “curriculum” independientemente de la acepción que se le otorgue y que esto no impidió la sorprendente y fértil producción tanto de ideas y proyectos como de praxis educativa en lo que actualmente denominaríamos ámbito o campo del curriculum.

Aparición del curriculum como objeto de estudio e investigación en el Uruguay

El Uruguay, si hay algo por lo que se caracteriza, es por la escasa investigación sobre el curriculum y la teoría curricular hasta la década de los noventa, en tanto por ello se entienda: elaborar producciones teóricas en este campo, la existencia de investigaciones cuyos resultados se hayan incorporado a la hora de tomar decisiones sobre cambios curriculares, si se han evaluado mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje y qué ajustes deberían realizarse.

Para dar cuenta de la afirmación realizada daremos una mirada a algunos de los planes de estudio en los diversos niveles de escolaridad como forma de ejemplificar el lugar otorgado al campo del curriculum como área teórica de análisis y de producción.

El curriculum como objeto de estudio

A nivel de formación de grado y posgrado de los docentes

En la formación de los maestros (institutos magisteriales), la asignatura curriculum no existió hasta el año 1992 con la creación de un nuevo plan que sustituye la formación tradicional de cuatro años a tres. En el plan 2005, que fue el que sustituyó al del 92, la asignatura Curriculum no existe, existe Didáctica con un campo muy fuerte y algunas didácticas especiales. Suponemos que los temas curriculares se incluyen en ella en tanto en el plan 92 de formación de maestros no tienen Didáctica y sí Curriculum. En la reformulación de 2008 quitaron las didácticas especiales y quedó Didáctica, pero Curriculum sigue sin estar. En la actualidad el estudio del campo teórico no existe en la formación de maestros.

En los planes de formación de los docentes de la educación media el curriculum como disciplina no existió ni existe en la actualidad. Tal como expusimos en la primera parte, la formación de los docentes de la educación media tiene un énfasis muy fuerte en las didácticas especiales, comprensible en el marco de un plan de estudio estructurado en relación con las asignaturas que conforman tradicionalmente el curriculum de la

educación media tanto básica como superior. Por ello hay una didáctica para cada especialidad.

Esa constante en primaria y secundaria muestra la ausencia de perspectiva acerca de la necesidad de la teorización sobre el curriculum. Tal vez, nos esté mostrando una fuerte presencia de la creencia que para establecer curriculum en términos de prescripción, lo más importante es la trayectoria profesional. A esta se la considera una condición necesaria y suficiente, pero podemos preguntarnos: ¿es realmente suficiente? Esta pregunta adquiere su real significación cuando se elabora curriculum sin formación específica tal como hemos señalado su ausencia en los centros de formación docente de grado. Esta presunción puede a su vez indicarnos un solapamiento del curriculum que puede haber habido en el área de la didáctica.

Si se piensa en formación de los docentes de educación primaria y secundaria, en la investigación sobre el curriculum se ha avanzado muy poco. En la actualidad la formación docente en Uruguay, de forma más específica el Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, está en proceso de transición hacia el Instituto Universitario de Educación (IUDE). Estamos pues en un momento en que la educación está buscando nuevos rumbos, con altas expectativas políticas y sociales de cambios profundos que se reclaman desde diferentes ámbitos, lo que está produciendo diagnósticos, análisis e informes que se divulgan en los medios de comunicación y que repercuten también en el sistema educativo.

Un testimonio

En el año 1989, el Instituto Magisterial Superior (instituto de postgrado que se ocupaba de dictar cursos a docentes con formación y experiencia calificada en el sistema educativo) organiza un curso para educadores de adultos. Los docentes eran seleccionados, teniendo formación de grado en alguna especialidad. Según el testimonio de un asistente, tanto él como sus colegas no podían seguir el curso por desconocimiento de las teorías curriculares. Como compensación, el docente optó por trabajar un artículo de Dermeval Saviani (1982) con el cual introduce la conceptualización de las teorías que responden, cada una de ellas, a diferentes miradas sobre la educación, el docente, el alumno, la institución educativa, problematizando el propio rol de la educación y la sociedad

---

Reafirmando el relato anterior, en el año 1993 se implementó un curso de directores para la enseñanza media en el que aparece la asignatura curriculum por primera vez en esta institución. Según el testimonio de la persona que tuvo en sus manos ese curso, sintió un enorme desafío para poner al día todo el complejo cuerpo teórico de la temática curricular, por lo cual optó por realizar un paneo sobre la producción de conocimiento

en ese campo, apelando a los primeros modelos y reflexionando sobre las teorías curriculares en general.

El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan Pivel Devoto" (IPES), desde el año 1996 imparte cursos de especialización y perfeccionamiento a docentes, directores e inspectores de educación primaria, media general y técnica y la UdelaR (SNEP). En la lista de posgrados que se inician en el año 2005 no aparece ninguno sobre curriculum pero sí de didáctica para la educación primaria y para la educación media canalizada hacia las diferentes asignaturas de los actuales planes de estudio. En el de primaria aparece un curso denominado "El curriculum", de 45 horas en un total de 900, que equivale a 3 créditos en un total de 60. En el documento base se señala: *"La consideración de la dimensión curricular, superando la lógica instrumentalista original de planes y programas, habilita a situar lo educativo en el 'cruce de prácticas', de teorías y otros atravesamientos varios, así como a reconocer los mutuos condicionamientos con lo social, posibilitando el análisis crítico y la investigación sobre la producción, la selección, la distribución y la evaluación del conocimiento institucionalizado"*.

En el Posgrado para Enseñanza Media (en Historia, Geografía, Biología, Química, Física y Sociología) en el núcleo común aparece Teoría Curricular como curso, con 45 horas equivalentes a 3 créditos en 60. Lo que aporta el documento de base es lo siguiente: *"En esta asignatura se aspira a conceptualizar el curriculum como proyecto profesional y cultural desarrollado dentro de las instituciones educativas, profundizando en el conocimiento de las diferentes posturas teóricas"*. En el núcleo específico de este posgrado para media sólo hay referencias a lo curricular en Biología y Química: el curso o módulo se denomina Didáctica y Contextualización Curricular, y está dentro de un titular denominado "Los desafíos de la didáctica".

A nivel universitario

En la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, desde 1991 existe el curso "Teoría y práctica del Curriculum". Por lo tanto, gran parte de los actores actuales del sistema educativo que egresaron antes de esta fecha no han recibido formación académica en este campo. A nivel de las maestrías de "Psicología y Educación" y "Enseñanza Universitaria" hay cursos y seminarios sobre curriculum. En dicha Facultad se dictan cursos y seminarios de postgrado vinculados a la temática curricular desde el año 2000 al presente. En el Instituto de Educación de la FHCE hay varias líneas institucionales de investigación que integran aspectos curriculares en sus ejes de indagación empírica y teórica: "Políticas educativas, curriculum y enseñanza" y "Enseñanza universitaria".

En el Instituto de Educación Física (ISEF) (2004), se dicta un curso de licenciatura sobre curriculum. La línea de investigación "Políticas educativas, cuerpo y enseñanza" trabaja temáticas vinculadas a la problemática curricular.

La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) que comprende a la UdelaR está en la actualidad trabajando sobre la "Flexibilidad y articulación curricular" para efectuar estudios comparados de diseños curriculares a nivel regional e internacional.

En el terreno de la educación universitaria privada, la Universidad Católica organiza la Maestría en Educación en 1989. En este marco, uno de los seminarios obligatorios contenía tres bloques temáticos: Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Contexto Cultural; Didaxología y Diseño Curricular. En estos comienzos esta universidad recurrió a las universidades de Lovaina y Río Grande do Sul para el dictado de los seminarios dada la inexistencia de especialistas en el país. En lo referente a curriculum, una informante brinda el siguiente testimonio: "para mí fue una revelación lo que el Dr. De Corte aportó en la Maestría en Educación. A partir de él pude construir una formación en estudios curriculares que era apasionante y lo sigue siendo". En el mismo año se crea un departamento llamado "Servicio de Diseño Curricular", que tenía como cometido brindar apoyo a los colegios católicos que querían renovar sus propuestas curriculares. En el año 1999 esta maestría se renueva orientando a los estudiantes por énfasis: Curriculum y Evaluación, Educación y Sociedad, Gestión de Centros, Dificultades de Aprendizaje. En el énfasis de Curriculum y Evaluación, se desarrollaban dos seminarios sobre la temática del curriculum: "Fundamentos del curriculum" y "Diseño curricular".

Desde 2010 se ofrece un Diploma Regional en Diseño y Desarrollo Curricular en convenio con UNESCO (OEI), cuya finalidad es el desarrollo de capacidades de especialistas, profesionales y tomadores de decisiones en el diseño, administración e implementación de procesos de elaboración de currículos orientados hacia la inclusión.

Estas ofertas académicas mencionadas tuvieron una gran demanda que ayudó a iniciar un proceso de elaboración de conocimientos en Educación porque la tesis de maestría prescribe que la misma sea una investigación, muchas de las cuales abarcan la temática curricular.

Con relación a la Universidad ORT, desde la creación del Instituto de Educación en el año 1996 se imparte la temática curricular en el Diploma, y a partir de 2002 en el marco del Master en Educación en la Universidad de Montevideo, desde el año 2004 existe una asignatura de "teoría y desarrollo curricular" en los profesorados.

El curriculum como objeto de investigación

La década del noventa se caracteriza por la necesidad de relevar la situación en la que se encontraba la educación, más allá de los índices de cobertura, teniendo en cuenta que en 1985 las autoridades que asumen el gobierno de la Educación manifiestan el desconcierto ante un sistema vaciado de información y la no existencia de una cultura de investigación en este campo. Es por ello que las autoridades de la primera administración en democracia solicitaron a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) diagnósticos que abarcaran la educación primaria y media. De esta demanda surgen los informes sobre la enseñanza primaria y ciclo básico: qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay en los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos; el ciclo básico de educación media y los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan.

En la década de 1990, en la educación primaria, se llama a docentes a trabajar para producir documentos curriculares. En los mismos se explicitaba su valor curricular, de hacer pensar el hacer en las escuelas. Se produjo así una serie de libros que fueron acompañados por guías, y esas guías fueron documentos curriculares que articulan nuevas miradas de cómo los sujetos aprenden. El cognitivismo había impactado con sus investigaciones que tienen que ver más con el orden cognitivo y posibilitan una mirada sobre cómo los sujetos construyen el conocimiento. Las relecturas de Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel, abren una ventana que permitió observar el aprender de los niños desde otra perspectiva.

Por otra parte, en la educación media también empiezan a circular miradas diferentes. Así, con relación al Plan 96 se publica un documento que se denomina "El curriculum experimental" (ANEP/CODICEN, 1997, p. 18) que en la parte introductoria caracteriza al ciclo básico de la educación media y a continuación elabora una conceptualización sobre el curriculum bajo el título "Construyendo el curriculum". En la segunda parte se explicita que las asignaturas están en función de un marco teórico y no son un fin en sí mismas, realizando un análisis de la especificidad de los supuestos sobre el enseñar y el aprender que denotan lecturas actuales del paradigma de la cognición situada, de autores de enfoque crítico, de autores de una epistemología y de una didáctica renovada tales como, De Corte, Vigotsky, Cassany, Polia, Brunner, Díaz-Barriga Arceo, Bernstein, Barrán, Caetano, Porzekanski, y Carretero, Aisemberg, Chevallard, Pozo, Bachelard, Popper, Lakatos, Morin, entre otros.

Las innovaciones curriculares en esta década fueron muy amplias, tanto a nivel de cómo se organizó el conocimiento, los contenidos a impartir y cómo enseñarlos, para lo cual los docentes requerían de apoyos de diferente

índole: uno de ellos fue la elaboración de guías de ayuda al docente para cada una de las asignaturas que integraban las diferentes áreas de conocimiento. Las mismas no determinaban lo que el docente debía hacer en el aula, sino brindar apoyos bibliográficos, actividades, experiencias pedagógicas realizadas por sus pares que merecían ser compartidas, propuestas de diferentes temáticas para trabajar interdisciplinariamente, nuevas propuestas de evaluación, entrevistas a personajes de la academia y la cultura, entre otros aspectos. Las guías mencionadas fueron realizadas por docentes en coordinación con especialistas en curriculum y lengua y lectores referentes de las diversas disciplinas.

Con las reformas educativas en la educación media, básica y superior, en la década de los noventa y principios de los 2000 con el proceso de la transformación de la educación media superior, se elaboraron y publicaron documentos curriculares, investigaciones y seguimientos de las innovaciones evidenciando ya en el país la existencia de profesionales capacitados para la realización de los mismos. Trabajaron a nivel interdisciplinario: sociólogos, curriculistas, docentes de didáctica, economistas y docentes de diferentes especialidades. Se utilizó la metodología cuantitativa para estudiar el contexto y se aplicó la metodología cualitativa para profundizar y ahondar en las percepciones de los actores, en la observación del aula como lugar privilegiado, así como también en la dinámica de las instituciones. En relación con la investigación sobre el campo del curriculum a nivel universitario, uno de nuestros informantes expresa que “el desarrollo de la investigación en la problemática curricular es aún escaso”.

Si bien hay líneas de investigación -teóricas, empíricas e históricas- en el campo, las mismas son de reciente aparición. No obstante han desarrollado importantes contribuciones, fundamentalmente a nivel de la enseñanza superior. El informante presenta algunas de las publicaciones efectuadas por investigadores del campo curricular del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Aclara que se considera el curriculum en un sentido amplio no acotado a planes y programas de estudio.

La selección realizada y enviada por el informante es muy interesante pero su extensión impide que sea presentada en este documento. Las temáticas abordadas en las investigaciones son diversas aunque hay un claro predominio de la investigación del cuerpo como objeto de estudio con relación a planes de estudio, a políticas educativas, a la enseñanza del mismo. Se abordan también el curriculum y la evaluación, el curriculum oculto en la Educación Física y el curriculum como tecnología política. Por otra parte, aparece el tema del discurso como objeto de investigación, referido a: los discursos docentes, la representación del otro en los discursos educativos

y las continuidades y rupturas del discurso moderno en las relaciones entre educación y pobreza[9].

La investigación en la Universidad Católica ha tenido como impulso las tesis producidas por los egresados en la Maestría en Educación. Como estas investigaciones se realizan en el contexto profesional y laboral de los postulantes, en su mayoría docentes, de diversas instituciones educativas, tanto de primaria, como media y universitaria, las "innovaciones" de los últimos veinte años han acaparado su interés. Hemos rastreado algunas de las líneas temáticas trabajadas: cambios en las estrategias didácticas de los docentes; las diferentes configuraciones de la innovación educativa según los contextos; los cursos de compensación, los espacios de coordinación docente; el portafolio como instrumento de evaluación; la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En otra línea de investigación, la imagen de nación y sociedad o el concepto de ciencia en los libros de texto correspondientes.

Con relación a la Universidad ORT, a la fecha hay numerosas publicaciones que dan cuenta sobre la importancia que la temática curricular tiene en la actualidad para la academia. Existen varias tesis de posgrado sobre la temática disponibles en los Cuadernos de Investigación del IE de la Universidad ORT.[10]

El curriculum y las teorías que lo sustentan

Como afirmáramos en la introducción de este trabajo, la conceptualización del curriculum como construcción social y no como algo dado, permite tomar conciencia de la implicancia de múltiples sistemas, procesos y actores que están presentes a la hora de su elaboración y desarrollo. En él se plasman ideas y valores sociales, opciones políticas, concepciones epistemológicas, principios psicológicos, pedagógicos y organizativos.

Gimeno Sacristán (1998, p. 18) traduce este sentido al afirmar que *"los curriculum son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada"*. Cabe entonces plantearse estos interrogantes: ¿Qué tipo de intereses y fuerzas? ¿Qué grado de penetración tienen y qué conciencia tenemos de las mismas? ¿Qué podemos hacer los actores educativos desde la institución y las aulas? ¿Reproducimos la cultura, la transformamos?

---

9. Para mayor informacion se puede consultar en http://www.fhuce. edu.uy/index.php/investigacion/publicaciones y http://www.cse.edu.uy/node/140

10. Ver: htpp://www.ort.edu.uy/index.php?cookie_setted= true&id=AAAIAD&redir=1

¿En qué sentido las prácticas educativas están determinadas por teorías y valores? ¿A qué nivel, manifiesto u oculto?

Este trabajo no tiene, por su finalidad, la pretensión de responder estas preguntas. No obstante, la presencia de estas cuestiones se está, de alguna manera, "filtrando" en las respuestas de los informantes y en nuestro propio análisis. Esta observación nos permite, si es posible, desocultar ideas subyacentes a la hora de trabajar teorías curriculares, particularmente algunas del pasado, solamente visualizables a través de productos tales como planes de estudio, discursos de los actores implicados y huellas en las culturas institucionales.

La importancia de las teorías curriculares es que, en tanto mediadoras entre el pensamiento y la acción, son modelos que influyen tanto en la conceptualización como en los diseños curriculares.

Enfoques en torno a la teoría curricular

Las teorías curriculares se fundamentan en teorías filosóficas en tanto éstas dan el referencial de hombre, sociedad y educación. La concepción antropológica que una escuela filosófica elabora tiene consecuencias en cómo se concibe la educación. Las teorías que mayor gravitación han tenido en la educación actual son: el liberalismo, el positivismo y el pragmatismo con su concepto de racionalidad, de progreso social y de cientificismo. A partir de ellas aparecen movimientos de contestación: vitalismo, existencialismo y personalismo, que enfatizan ya no la razón sino la persona. Por otra parte, los movimientos que emanan del materialismo tales como el marxismo, el anarquismo y el freudo-marxismo (que da origen a la Escuela de Frankfurt) enfatizan la dimensión social, libertaria y dialéctica. Es importante notar que estos movimientos conviven y van a estar presentes explícita o implícitamente en las teorías curriculares.

Dermeval Saviani (1982) considera que la clasificación de teorías responde a cómo se entiende la relación entre educación y sociedad. En ese sentido denomina "teorías no críticas" a las que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma, y "teorías críticas" las que comprenden la educación remitiéndola a sus condiciones objetivas, determinantes sociales y estructura socioeconómica que condicionan la educación. Dentro de las no críticas incluye la pedagogía tradicional, la pedagogía nueva y la pedagogía tecnicista. Entre las teorías crítico-reproductivistas incluye a las que tuvieron mayor repercusión y elaboración: la teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica (P. Bourdieu y J.C. Passeron); de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (Althusser); y de la escuela dualista (C. Baudelot y R. Establet).

Por su parte, para Kemmis (1993, p. 30) el problema central de la teoría del curriculum *"debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro"*. Si seguimos este camino de análisis, la manera de cómo se entiendan estas relaciones determinará una concepción metateórica curricular diferente. Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1998), representantes de la teoría crítica emancipadora, distinguen tres metateorías del curriculum: la técnica, la práctica y la crítica.

Con la intención de rastrear influencias de las teorías curriculares en nuestro país que no tiene, como ya hemos expresado, una "tradición" académica a la cual recurrir, buscaremos en los planes de estudio vestigios de las mismas, teniendo conciencia que la temática curricular no se identifica con los planes de estudio. En todo caso, hay determinados planes que explícitamente dan cuenta de sus orientaciones más allá del listado de contenidos temáticos a enseñar. En otros casos, cuando hay aspectos como las orientaciones al docente, el relacionamiento de la institución con la comunidad, el grado de participación de los diferentes actores en la vida de la institución, permiten inferir tendencias que acuerdan con determinadas teorías. Por supuesto que no pretendemos encontrar teorías en estado puro como se elaboran en la academia, por ello es posible que nos encontremos con contradicciones entre lo que se prescribe que debe hacerse y lo que realmente se hace y entre posiciones teóricas de los actores que no coinciden con sus prácticas y declaraciones de principios de teoría crítica en la introducción de un nuevo plan en un formato que se mantiene tecnicista.

En nuestro país, una vez aprobada la Ley de Educación Común en 1877 que establece que la enseñanza escolar debe ser impartida por el Estado, se adoptan las medidas necesarias para dar cumplimiento a la misma, desde la construcción de escuelas, formación de maestros, planes de estudio, inversiones, decretos, etc. Educación y Estado Nacional conforman una compleja red de relaciones. Al capacitar la formación de maestros limita quiénes pueden ejercer la profesión y quiénes no. La base de la autoridad del maestro la constituirá un método científico de enseñanza y las cualidades personales.

Desocultando las teorías curriculares en la educación uruguaya

Rastreando programas de educación primaria del siglo XIX aparecen instrucciones a los maestros cuyas características se orientan a la Pedagogía Tradicional tal como sucedía en los nacientes estados nacionales para lograr el pasaje de súbditos a ciudadanos como seres humanos libres, esclarecidos e ilustrados. Es la escuela la que realizará esta tarea, organizada a partir de la figura del docente, que tiene como finalidad difundir la instrucción trans-

mitiendo los conocimientos acumulados por la humanidad y sistematizados lógicamente en contenidos fuertemente disciplinares. El docente es poseedor del saber y el alumno receptor pasivo de los conocimientos que debe aprender o, mejor aún, memorizar. Un ejemplo de esta modalidad la encontramos en instrucciones programáticas para la enseñanza de la Geometría: "Hágase descubrir las semejanzas y diferencias más notables entre la esfera y el cubo" y para la Lectura: "Habitúese al alumno a recordar y explicar los tópicos leídos" (1897).

El entusiasmo que suscitó esta escuela en los primeros tiempos fue, progresivamente, transformándose en creciente decepción, comenzando las críticas y surgiendo la denominación de Escuela Tradicional. Esta insatisfacción genera, a partir de 1920 (lo que ya estaba sucediendo en otros países en los albores del siglo XX) la búsqueda de nuevas alternativas educativas produciendo un movimiento llamado Escuela Nueva o pedagogía activa que incluye diferentes corrientes y autores (Montessori, Decroly, Freinet, Dewey).

La caracterización que realiza Dermeval Saviani (1982, p. 11) acerca de esta manera de entender la educación, comparándola con la Tradicional, esclarece a ambas: *"desplazó el eje de la cuestión pedagógica, del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina a la espontaneidad, del directivismo hacia el no-directivismo; de la cantidad hacia la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y la psicología"*.

En el Programa de Educación Primaria de 1925 ya asoma, en las recomendaciones al maestro, un discurso característico de la Escuela Nueva, al expresar: *"El maestro debe respetar la individualidad del alumno"*; *"formar en el alumno el hábito de observar y hacer, dándose así a los conocimientos la fijación necesaria para hacer provechosa la enseñanza"*. Es interesante comparar este discurso con el del Programa de 1897 anteriormente mencionado. Esta teoría promovió un conjunto de experiencias pedagógicas que a pesar de su carácter internacional quedaron aisladas, aunque tuvieron una gran influencia en la docencia ya que sus postulados como la individualidad de cada estudiante, la importancia de la motivación y del interés, la centralidad del alumno, el aprendizaje por el descubrimiento y la experiencia, no serán ya negados por ningún educador.

En nuestro país se habilitaron tres escuelas experimentales, de Malvín, de las Piedras y de Progreso, que se inspiraron en el Método Decroly. La primera inicia sus actividades en 1927 con sólo cinco alumnos y trabajando en precarias condiciones. Para apoyar la obra se creó una Ley Nacional

que autorizó a aplicar el Método Decroly proveniente de Bélgica. En 1980 pasa a ser Escuela Común.

Es conveniente tener en cuenta los diferentes niveles desde los cuales se puede realizar la construcción curricular. En la primera parte trabajamos el nivel del obrar, de la praxis (en el sentido aristotélico), mientras que en este apartado nos referimos a lo explícito, a los productos en términos de textualización. Como lo expresa un informante: "si pienso en Julio Castro, en la década del cuarenta, tiene una mirada de la educación con el enfoque de la Escuela Nueva desde el punto de vista pedagógico incorporándole la lente marxista. Esto significa que estamos ante modelos de construcción de experiencias educativas en los centros donde la educación es motor del cambio pero donde hay una clara visión de que lo que transcurre en las aulas y en las escuelas está condicionado por cuestiones estructurales. Estamos hablando de una forma de pensar el curriculum real de nuestras escuelas en términos que van más allá del positivista y el tecnicista pensando la educación en una dimensión diferente en una clave sociopolítica y económica".

Agustín Ferreiro (1893-1960), con una visión más centrada en la dimensión curricular que Castro, más en el transcurrir dentro de la institución, piensa en el compromiso moral del docente (que hoy se debate tanto), en los aprendizajes de los alumnos, en la posibilidad de ayudarlos, que el docente repiense y cuestione sus rutinas. Continúa el informante expresando que "en ese sentido en el Uruguay hay experiencias como las escuelas experimentales y las misiones pedagógicas que en términos de curriculum dicen mucho ya que es pensar lo educativo, lo social, la dimensión humana, más allá de la alfabetización". De acuerdo a lo expresado se evidencia la existencia de construcción curricular, a nivel del denominado curriculum en acción.

El cambio de orientación curricular en el caso de la educación primaria no impidió que en 1941 la educación secundaria introdujera un nuevo plan en el que subyacen concepciones sobre la educación, la sociedad y el trabajo que corresponden a la Pedagogía Tradicional. Entre los cambios más notables respecto al plan anterior (1936) se encuentra la supresión del 6° año de carácter utilitario, que incluía asignaturas profesionales para los estudiantes que aspiraban al comercio y la industria.

No debería sorprender que, en tanto la educación primaria estuviera orientada teórica y prácticamente por la Escuela Nueva, la educación secundaria implementara un nuevo plan de orientación tradicional ya que hay múltiples factores que inciden en la situación de discontinuidad de enfoque curricular entre un nivel y otro. Entre estos múltiples condicionantes tienen una importancia especial la realidad económica y social. Esta educación preuniversitaria (recordemos que la separación de la educación secundaria respecto de la Universidad de la República se produjo pocos años antes) no fue pensada para todos los jóvenes sino que estaba dirigida a una pobla-

ción constituida por una extendida clase media y alta, candidatos a futuros profesionales universitarios y a formar los cuadros que la administración pública del Estado requería de manera creciente.

Este plan respondió exitosamente a las necesidades de la sociedad uruguaya de aquellos tiempos, que vivía desde comienzos de siglo XX un bienestar económico bajo la organización de un estado benefactor. A mediados de la década de los cincuenta se inicia un proceso de estancamiento, que determina el inicio de una prolongada crisis económica que conlleva a problemas sociales y políticos. En este contexto, a partir de la década de1960 se resquebraja la eficacia de la educación secundaria por una serie de procesos tales como: explosivo aumento de la matrícula a consecuencia de la incorporación de sectores socioeconómico y culturales que antes no accedían a este nivel educativo; aumento de la repetición, desafiliación educativa y extra edad; insuficiencia de docentes titulados; infraestructura insuficiente y reducción del tiempo pedagógico.

Ante esta situación surge el Plan 1963 con la intención de vincular la educación secundaria a la nueva población estudiantil. Los objetivos centrales de la propuesta permiten visualizar una intención más formativa que propedéutica, promoviendo la formación de ciudadanía nacional e internacional, la integración de la vida en comunidad, el conocimiento científico y el dominio del lenguaje, las técnicas matemáticas, su uso y aplicación, sin descuidar la salud física y mental, la conducta moral superior, la sensibilidad para el goce estético, la comprensión y respeto hacia los demás, entre otros. Se orienta al docente a nuevos criterios de trabajo teórico prácticos: observación y experiencia y trabajos en taller. Se le solicita que la forma de enseñanza expositiva, de uso frecuente, sea sustituida por otra que estimule la atención, la asociación y la reflexión evitando exponer demostraciones y conclusiones que los estudiantes pueden obtener por sí mismos, limitándose a orientarlos para que las obtengan. Se amplía el tiempo pedagógico y se proponen cambios profundos en la forma de evaluar los aprendizajes: el juicio del docente sustituye calificaciones, se eliminan los exámenes finales y se recurre a cursos de reparación para recuperar a estudiantes que acusaran deficiencias.

Sin que las teorías curriculares estén explicitadas en el Plan 1963, se pueden encontrar las huellas de la Escuela Nueva por el rol protagónico del estudiante como centro del acto pedagógico, la preocupación por el bienestar individual y social y la ruptura de la evaluación como acto ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje para introducirlo como uno de los elementos curriculares que acompaña a los demás. Entre las orientaciones metodológicas queda definido un nuevo rol docente: de catedrático a maestro. Este nuevo plan procuró responder a las dificultades mencionadas aunque muchas de ellas no pudieron ser superadas, fue perdiendo vitalidad

por la escasez de recursos presupuestales, la no incorporación de nuevos liceos y una política de formación docente ajena a la propuesta.

La Escuela Nueva, que había despertado muchas esperanzas, no dio los frutos esperados, no obstante el arraigo que como concepción teórica tuvo en los docentes. Siguiendo esta línea teórica, posteriormente aparecen intentos como los de Paulo Freire en Brasil (1921-1997) uno de los grandes pedagogos del siglo XX, cuya obra fue muy conocida en este país. Los docentes se apropiaron de la misma fuera de las instituciones oficiales ya que la ideología dominante del gobierno dictatorial era contraria a ella. Este autor desarrolla, al decir de Saviani "una especie de Escuela Nueva Popular" concibiendo el carácter político de la profesión docente. Frente a las condiciones de opresión, Freire plantea una educación para la liberación del oprimido, para poder transformar la realidad. Estas ideas impactaron a gran parte de los docentes uruguayos manteniendo esta nueva perspectiva de concebirse a sí mismos con una nueva cualidad.

En el período que va desde el año 1973 a 1985 el país entró en un proceso de dictadura militar, por lo cual la Educación transitó por otras vertientes teóricas propias de las regulaciones políticas-administrativas de esos tiempos históricos. El gobierno dictatorial controló y dirigió el sistema educativo. En el documento mimeografiado "CONAE, Reforma Educativa año 1976" se enfatiza los fines de la educación en el "culto de la nacionalidad, del honor, de la disciplina y del patriotismo".

En este contexto el enfoque que mejor se correspondía con la situación era la Escuela Tecnicista, que concibe a la educación como un proceso planificado de racionalidad humana, cuyos objetivos se caracterizan por: el uso de objetivos planificados; clases planificadas con estímulos y refuerzos; tecnologías educativas; el profesor como ejecutor de unas estrategias de enseñanza diseñadas por otros; el alumno como un ser racional que aprende solo dando respuestas. La pretensión fundamental es garantizar una enseñanza eficaz "a pesar de los docentes". Para este enfoque, profesor y alumno quedan postergados a ser meros ejecutores de un proceso que es planificado, coordinado y controlado por especialistas (no necesariamente en educación) que desde un supuesto plano objetivo y neutral podían garantizar la eficiencia y la eficacia del mismo.

En el caso de la educación primaria en el programa de 1979 en ningún lado está la palabra curriculum, y aunque no se menciona a Tyler ni a Taba, es un curriculum tyleriano, organizado a partir de conductas observables, lo que denota su claro enfoque conductista. Respecto a esa etapa, un informante calificado la valora de la siguiente manera: "el enfoque técnico marchó al unísono de una Educación intervenida por la dictadura que debía controlar un país librepensador que había ensayado tantas ideas del siglo, a veces antes que en otros países avanzados y con más historia.

Se intentó la sumisión del profesorado y magisterio así como de aquéllos a quienes se estaba formando. Se exigía la elaboración de planes 'sábana' perfectamente cronometrados y editoriales controladas para una estricta bibliografía de andariveles". A pesar de que se elaboraron planes de estudio para la educación en todos sus niveles y se intervino la Universidad de la República perdiendo su autonomía y destituyendo un importante número de docentes, esos intentos fracasaron. Así lo relató una calificada informante: "en la mente de los educadores resonaban las ideas de los grandes: Julio Castro, Reyna Reyes, Soler Roca, a modo de curriculum oculto, de buscar la palabra fermental que no acallara la libertad de pensamiento. Fuimos tecnicistas a la fuerza pero nuestra mente ya era crítica".

Restauración democrática

A partir de 1985, la sociedad uruguaya se abocó a la reorganización de una educación totalmente deteriorada por parte de lo que en aquel momento se dominó Concertación Nacional Programática, integrada por todos los partidos políticos.

En el discurso que el Presidente del CODICEN de la ANEP, Juan Pivel Devoto pronunciara en marzo de 1986 se da cuenta, ante la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes, de lo actuado para armar la arquitectura jurídica y administrativa de un sistema que había sido vaciado de todo contenido. En este marco se inicia el Plan 1986 que reforma el ciclo básico de la educación media. A partir del análisis de sus objetivos centrales, de la selección y la organización del conocimiento (se presenta como novedoso la aparición de actividades planificadas optativas y cursos de compensación), de las orientaciones metodológicas y principalmente la evaluación (cursos de recuperación, siendo que la repetición de un alumno suponía la categórica incapacidad de recuperación) se evidencia un retorno a la Escuela Nueva y una búsqueda de reestructurar la educación con la sociedad. En este sentido se intenta que todos los estudiantes logren una formación básica general que les permita comprender la sociedad en que viven y participar activa y efectivamente en ella.

En el documento sobre esta Reforma ANEP/CODICEN (1990 aparece el término curriculum en varias oportunidades, por ejemplo "se integra una comisión sobre curriculum"; "el nuevo curriculum" (refiriéndose a los contenidos y técnicas del aprendizaje). La propuesta de diseño del ciclo básico único incluye como primera parte una concepción, filosofía y evaluación del mismo y en la segunda, una fundamentación sobre esta propuesta curricular. Se puede considerar, a partir de los documentos analizados, que el Plan 1986 por un lado inicia un tratamiento del curriculum que no se identifica con el de plan de estudios, en tanto éste sea entendido

como listado de contenidos con algunas recomendaciones; y por otro, el acercamiento, a pesar de los años transcurridos, al Plan 1963 de los liceos piloto. Este intento de recuperar modalidades de "hacer curriculum" propios de la vida democrática se puede vislumbrar en la estructura de organización del conocimiento y en la evaluación.

En el caso de la educación primaria, la palabra curriculum también aparece por primera vez en un programa en el año 1986, explicitando que se trata de un modelo de curriculum que corresponde a tres coordenadas: el marco doctrinario, el educando y en tercer término la organización institucional que opera a través del sistema educativo y de la estructura administrativa correspondiente. Este plan plantea: a) un núcleo común estructurado en base a las áreas: instrumental, ciencias experimentales y tecnología, ciencias sociales y expresión; b) un núcleo de actividades planificadas optativas y c) cursos de compensación. La intención del mismo, dado el contexto de la recuperación democrática, era recuperar la filosofía del programa del año 57, actualizando sus contenidos. El producto resultante es tan híbrido como interesante, pues trasluce la permanencia de los modelos instalados. Si bien incorpora aspectos nuevos, mantiene el diagrama tecnicista; tal como expresa un informante, "esta cosa del objetivo, la sugerencia, esa linealidad de que para hacer esto tengo que hacer esto otro y después uso aquello, muestra que los cambios en la educación pasan por otro lado y no por el papel". Encontramos entre los relatos de un informante un caso que ejemplifica esta idea:

> "En el Programa 2008 de primaria se observa un marco teórico crítico en términos ideológicos y un curriculum nominalista en términos de contenidos. Los nombres en unos casos refieren a conceptos, en otros a contenidos; están en el programa prescripto. Ellos seguramente formarán parte del discurso del aula o de los textos de los cuadernos, pero de allí a pensar en términos de aprendizaje... no sé. Se nombran conocimientos que no tienen la posibilidad de contextualización en el marco de referencia de los niños por un lado, ni tampoco en las posibilidades reales del docente, de ayudar a conceptualizar conocimientos en todos los campos disciplinares dado que es un maestro generalista, no es geólogo ni físico. (...) Se encuentra una frase en el segundo reglón que dice que lo que está allí escrito es lo que se debe enseñar a todos los niños. Existe en el documento una fuerte contradicción, ya que aparece la Teoría Crítica mencionada a texto explícito, en su fundamentación en términos filosóficos, pedagógicos y curriculares y por otro lado sus contenidos muestran un asignaturismo que no se corresponde con dicho marco ni con el hacer educativo generalista propio del magisterio uruguayo".

La contradicción es tan visible que el informante expresa:

“la imagen que me queda cuando miro todos los programas de primaria es como que el círculo se cerró, el del 2008 en algo se asemeja al de 1897 en su enciclopedismo. Solo que en este año, tiene un sentido histórico ya que estamos hablando de un Uruguay que tenía que alfabetizar, en el sentido que tenía ese término en el siglo XIX, que precisaba obreros y formar cuadros para la administración pública. En términos del curriculum real ¿qué está pasando hoy?, yo no sé sinceramente qué está pasando. Primero tengo la noción muy empírica que los maestros tienen un gran saber práctico que los protege de todas las escrituras. Segundo, que el proceso de reflexión y revisión está en sus primeros pasos”.

La educación uruguaya a partir de los noventa

Bajo la denominación de Teoría Crítica se abre una multiplicidad de enfoques que, no obstante sus matices y en algunos casos diferencias más significativas, tienen ejes comunes. Sin pretender un listado completo, y tomando en cuenta a aquellos autores que más han influido en nuestro país mencionamos a Apple, Bourdieu, Carr, Díaz-Barriga, Gimeno Sacristán, Giroux, Kemmis, Passeron, Pérez Gómez y Saviani.

La teoría crítica aparece como una fuerte reacción a la teoría tecnicista, en tanto ésta supone un soporte teórico y filosófico a la sociedad empresarial, industrial y tecnológica para producir más y mejor, transformándose en el brazo derecho del capitalismo. El tecnicismo promueve un reduccionismo grave eliminando la complejidad de los seres humanos y de la sociedad, enfatizando de tal modo las técnicas, métodos y planificaciones que se convirtieron en un fin en sí mismos. Se descuidaron las relaciones interpersonales, las problemáticas de autoestima, los climas organizacionales y el análisis político, económico y filosófico en tanto no son objetivos ni cuantificables para ajustarse al método científico-natural que obedece a la racionalidad técnica.

Los autores críticos conciben a la Educación como históricamente localizada, de naturaleza social, política y problemática, cuyo propósito es de carácter emancipatorio, valorando a los individuos como colectivamente responsables de producir y transformar las formas de vida y orden social existentes a través de su acción en la historia. Aparece una reformulación de la relación entre teoría y práctica educativa. Fundamentando la relación entre teoría y práctica educacional, Carr (1980, p. 68) afirma que “*es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educacional, y no la teoría la que determina el valor de cualquier práctica educacional que está sujeta a conceptos de lógica,*

rigor y reflexión disciplinada"[11]. Las prácticas educativas son fenómenos muy complejos cuyos fines son siempre ambiguos y las acciones que se realizan son siempre problemáticas. Por ello son objeto de investigación, que los propios implicados en la práctica llevan a cabo. La investigación-acción es una de las expresiones metodológicas de esta teoría que posibilitará cuestionarnos por aquello que aceptamos como inevitable, natural, discutible y necesario de cambiar.

En el intento de explorar cómo y qué teorías aparecen a partir de la década de los noventa en nuestro país es necesario tener en cuenta la pluralidad de enfoques críticos, la relación dialéctica entre teoría y práctica, las vicisitudes socioeconómicas y políticas (por ejemplo, la crisis económica de 2002 en Uruguay), la escasa cultura de explicitación de las teorías curriculares que orientan y fundamentan los planes de estudio en nuestro país. Para ello intentaremos encontrar "trazos" que nos permitan inferir las perspectivas teóricas del hacer curricular.

Con la entrada de las corrientes críticas, según un informante, comienzan análisis curriculares más afinados vinculados al curriculum nulo y oculto, dejándose de lado la ingenua concepción de lo curricular como simple –y no tan simple– programa o plan de estudios. El análisis crítico de la educación y su enfoque como hecho político hace ver el curriculum con su carga ideológica. Estos análisis empezaron a ser motivo de investigación en muchas tesis de maestría (por ejemplo, acerca de determinadas filtraciones del curriculum oculto en los libros de texto escolares, a nivel de género, en la evaluación educativa, entre otras), en seminarios y cursos de capacitación docente.

Respecto a la evaluación, el documento "Propuesta para la evaluación y pasaje de grado en la experiencia piloto 1996" de ciclo básico, ubica de forma explícita a la evaluación como una instancia del desarrollo del curriculum y la distingue de la acreditación, especificando que la lógica de la evaluación se corresponde con la lógica del aprendizaje siendo una instancia más de este proceso. Se considera a la evaluación del proceso como la modalidad más adecuada para cumplir con las finalidades propuestas. Este proceso se instrumenta mediante un portafolio en el cual queda asentada la historia personal de las evaluaciones de cada alumno, sus producciones a lo largo del curso, permitiendo visualizar sus desempeños, facilitando a los docentes tomar contacto con las evaluaciones de los otros docentes procurando el aprendizaje de la autoevaluación y metacognición. Las reuniones de profesores tendrían así una visión documentada del proceso del alumno. Esta modalidad de evaluación se puede considerar un planteo que se separa del tecnicismo acercándose a los nuevos enfoques.

---

11. La traducción al español es de las autoras.

Atravesando los diferentes Planes de Estudio desde mediados de los 90 hasta nuestros días aparece un nuevo espacio curricular al que se le denomina "Coordinación" que es un espacio y un tiempo institucionales para que los actores encargados de la formación de los estudiantes desarrollen equipos de trabajo de discusión técnico-pedagógica que permitan articular la intencionalidad del curriculum (prescrito) con la práctica pedagógica (curriculum en acción). Estos encuentros permitirán adoptar un lenguaje pedagógico común que aseguren diálogos profesionales fructíferos tendientes a la unificación de criterios y complementación de actividades así como llevar adelante el desarrollo curricular, entendiendo que el mismo implica la selección de contenidos a impartir, las estrategias didácticas a utilizar y los criterios e instrumentos de la evaluación y de la certificación (Barcos et al., 2004).

Este espacio y estos tiempos institucionales remunerados hacen posible que los docentes participen de la vida del centro educativo, de las demandas y necesidades de apoyo de los estudiantes y sus familias; organicen y planifiquen la orientación, apoyo y seguimiento a los estudiantes y participen y realicen aportes a las actividades de tipo comunitario. Si bien estos espacios de por sí no aseguran la conformación de comunidades auto-reflexivas de sus propias prácticas, brindan posibilidades para que los actores educativos se empoderen de saberes, valores y capacidades para identificar fortalezas y debilidades propias y de la institución, emancipándose de las limitaciones, de la rutina, los prejuicios, el desconocimiento y la desesperanza para lograr encontrar caminos de autoconciencia, liberación y crecimiento que redundarán en un enriquecimiento profesional y en un mejoramiento de las prácticas educativas tanto de aula como de la gestión de los centros.

Otro vestigio es la presencia de enfoques curriculares que tienden a la valorización de manifestaciones de la cultura subvaluadas como las expresiones artísticas y la educación física por la preponderancia de los "saberes instrumentales". Estos enfoques de corte humanista liberador intentan superar el positivismo como elemento poderoso de la ideología del siglo XX según el cual la propia ciencia había llegado a ser cientificista, pretendiendo ser un poder supremo que puede responder a todas las cuestiones significativas. Por esto reaccionan críticamente a la sociedad tecnificada e industrial recuperando como centro de preocupación la dignidad humana, la libertad y sobre todo el encontrar significados a la existencia humana. A modo de ejemplo, las expresiones artísticas en el Plan 1941 de Educación Media, Dibujo y Música así como Educación Física eran asignaturas sin sanción dejando de manifiesto la diferencia con las otras asignaturas. En el Plan 1963 del Ciclo Básico las mismas empiezan a cobrar importancia apareciendo como un Taller de Expresión Artística y Manualidad y el área de Educación Física. En el Plan 1996 ya aparece la idea de que la manifestación

visual y plástica, la sonora y musical y las conductas motrices conforman un área de expresión la cual es concebida como una manifestación exterior del pensamiento y las vivencias muy ligada a la creatividad con un supuesto curricular de interdisciplinariedad. Este proceso se plasma en el Bachillerato de las Artes y la Comunicación en el año 2003, manteniéndose en la actualidad. En este proceso nuevas manifestaciones culturales amplían la gama del Arte, tales como la danza y el teatro y los medios audiovisuales. En el caso de la Literatura, un informante nos expresa que siempre ha existido a nivel de la enseñanza como una forma de conocimiento en el campo de la Lengua y no como expresión artística. Las resistencias a esta incorporación están vigentes por múltiples razones.

Este Bachillerato ha producido interesantes consecuencias tales como: la inclusión de individuos con necesidades especiales, por ejemplo, en el caso de dificultades orgánicas como la sordera, hay estudiantes que bailan, superación de prejuicios culturales de género; los estudiantes manifiestan actitudes proactivas en tanto los docentes son flexibles otorgando un amplio campo de experimentación. Según otro informante esta modalidad de trabajo da como resultado clases de amplia concurrencia en las cuales los estudiantes permanecen más allá del tiempo pedagógico prescripto y se los ve disfrutando de su trabajo.

Otro de los ejemplos a mencionar es la incorporación obligatoria de la Educación Física en la educación primaria llevada a cabo por docentes de la especialidad. Esta inclusión curricular cumple con finalidades más amplias que la educación motriz, destacando un espacio apto para la educación de valores (autoestima, igualdad de género, vínculos más afectivos que académicos con el docente, logrando un nivel de comunicación diferente). Otra de las huellas que muestra el cambio de enfoque curricular está referida a las modificaciones ocurridas en la gestión de los centros educativos. Los directores de los mismos eran maestros o profesores de experiencia en el sistema y reconocida trayectoria docente. No se percibía la necesidad de una formación específica para la gestión de una institución educativa, siendo una de las gestiones más difíciles de realizar por la complejidad que supone y por sus propias características. En la década de los noventa esta preocupación emerge con gran fuerza, principalmente en la educación media con menos tradición y menos centros educativos que la primaria. Esta situación determinó la carencia de expertos en esta temática por lo cual se requirió, en reiteradas oportunidades, apoyos para cursos de capacitación y seminarios a docentes argentinos que venían trabajando en este campo y habían adquirido experiencia en el manejo de la diversidad de situaciones inherentes a la gestión directiva de centros educativos y una sólida formación académica[12].

---

12. Se puede destacar en este sentido la labor realizada por educadores como Inés Aguerrondo, Cecilia Braslavski, Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Juan Carlos Tedesco.

Por otra parte, a nivel universitario comienzan a implementarse diplomas y maestrías y, con ellas, investigaciones relativas a esta temática.

Respecto a los cambios producidos en la gestión de los centros educativos, creemos que el más importante es el cambio del rol del director: de administrador a líder pedagógico. Al ejercer el liderazgo, el director define formas de vinculación entre los actores, plantea estrategias de participación y de trabajo colaborativo con los docentes, padres de familia, autoridades y agentes de la comunidad, a fin de contribuir en el mejoramiento pedagógico-didáctico –sentido específico de la institución educativa– y potenciar el desarrollo curricular para fortalecer el enseñar y el aprender en el aula (Bolívar, 1997). Gestionar un centro educativo requiere la adquisición de habilidades y competencias que le permitan: estar presente ante el conjunto de actores de la institución; transmitir con claridad sus expectativas; lograr "aceitar" los canales internos de información para que los actores tengan los elementos para la participación en la toma de decisiones compartidas; saber delegar y exigir que quienes acepten realizar una tarea den cuenta de ella; saber conducir equipos de trabajo a la vez que integrarlos.

Este nuevo rol tiene sus desafíos, como bien lo plantea Vanderberghe (1997, p. 65), *"es obvio que el director experimenta un incremento en el grado de vulnerabilidad y que las nuevas y específicas expectativas que se generan determinan un alto grado de visibilidad"*. Estas palabras están confirmando que el cambio del nuevo rol del director está enmarcado en una teoría donde no hay medios que inexorablemente determinan tales fines sino, por el contrario, es un rol en cuya naturaleza anida la incertidumbre, concepto fundamental de la teoría crítica de la educación.

En la actualidad la Federación Uruguaya del Magisterio gestiona la revista *Quehacer Educativo*, que cada tanto hace una revisión, publica artículos, entrevistas a especialistas, gente que está pensando la temática curricular.

En el año 2007 se inicia una innovación que tiene un enfoque que podría ser ubicado como crítico en la medida que tiende a reducir la reproducción sociocultural, que se denomina *Plan Ceibal*. El decreto presidencial 144/007 dispone que se realicen "los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar y para cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas". Esta iniciativa tiene como finalidad la reducción de la brecha digital, la inclusión y la equidad en el acceso a la educación y la cultura de modo de promover a largo plazo la justicia social posibilitando el acceso a la información y herramientas de comunicación para todo el país.

En la actualidad cada niño de la primaria tiene una computadora para su uso personal y de su propiedad, por lo cual puede seguir trabajando en

su casa y la familia participar. A su vez, el maestro tiene la misma máquina, por lo que pueden planear y realizar actividades así como intercambiar experiencias con otros niños e instituciones del país y del mundo. A la fecha el Plan Ceibal se ha extendido a la educación media (secundaria y técnica) estando cubierto el primer año de este ciclo básico.

Un testimonio

El rector de la Universidad ORT Uruguay, Dr. Jorge Grünberg, ofreció un discurso en la ceremonia de graduación. Al finalizar su alocución, contó una conmovedora anécdota. "Hace dos semanas estaba en el auto esperando a mi hijo y leyendo en un iPad y se me acercó un niño cuidacoches a pedir una moneda y me preguntó qué tipo de aparato era el iPad. Le contesté que es una computadora y agregué: es como la que te dieron en la escuela por el Ceibal. Nos quedamos mirando, ninguno de los dos muy convencidos, pero se quedó pensando, se olvidó de la moneda y se fue. Al rato volvió y me dijo que él no sabía para qué usar la computadora que le habían dado. Le dije que yo mucho tampoco pero le comenté que la uso para leer los diarios, estar en contacto con otras personas y buscar información.

A la semana siguiente el mismo niño me dijo que había empezado a usar su computadora para leer sobre fútbol argentino, mirar videos de los Wachiturros y que de paso encontró información sobre el Bicentenario que había leído por primera vez porque en su casa no hay ni libros ni revistas. Nos quedamos conversando y aproveché para regalarle una versión de Scratch, que es un lenguaje de programación que estoy aprendiendo para usar con mi hijo y le mostré para qué servía. De paso le comenté que yo no lograba programar que el arquero saltara como yo quería en la pantalla. A la semana siguiente otra vez encontré al mismo niño porque voy siempre al mismo lugar. Se le iban todos los coches sin dejar monedas porque estaba sentado en el cordón de la vereda con su computadora, distraído. Cuando me vio me dijo que yo era un burro y me explicó cómo se programa el salto del golero.

Cuando el niño de escuela le enseña al Rector de la Universidad todo es posible. Ese es el país que me quiero imaginar", concluyó Grünberg.

En el mes de setiembre del presente año se realizaron más de 445.000 evaluaciones en Lectura, Matemática y Ciencias a alumnos de 3°, 4°, 5° y 6° de educación primaria y con corrección en tiempo real a cada maestro. La finalidad de este estudio no ha sido evaluar el desempeño de los estudiantes sino, como lo explicita la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP para las evaluaciones en línea, brindar información para un análisis pedagógico de la evaluación y sus resultados. Este análisis posibilita, entre otras cosas, vencer el aislamiento del aula y que la toma de decisiones curriculares se realice a nivel de centro y no individualmente por cada docente. A su vez, ese análisis colectivo permite determinar si

las actividades propuestas evalúan contenidos curriculares relevantes, es decir si todo alumno, independientemente del contexto del centro al que asiste, lo debe poseer al egreso del grado o del ciclo primario. Esto nos brinda información del nivel de logro de los alumnos y en qué puntos se hace necesario hacer una retroalimentación efectiva o planificar a futuro acciones coordinadas a nivel de centro que trasciendan los grados evaluados, tendientes a fortalecer la adquisición de los conceptos evaluados.[13]

El empleo de este elemento tecnológico no significa una vuelta atrás a las teorías tecnicistas; la modalidad del empleo es lo que permitirá identificar enfoques teóricos habiéndose ya explicitado el carácter sociocultural de esta innovación. Esta herramienta se ha empleado recientemente para realizar estudios que dan importantes insumos a los maestros para un mejor desarrollo curricular al posibilitar algunos conocimientos de lo que está sucediendo en las aulas respecto de los contenidos por ellos seleccionados y cómo son aprendidos por los estudiantes.

Reflexiones finales

Hemos relatado cómo la sociedad uruguaya fue capaz de construir un sistema educativo que fue un ejemplo en América Latina, con "grandes maestros" que supieron responder a las necesidades de esta sociedad con tal osadía intelectual que en la mitad del siglo XX hacían reflexión sobre la práctica, convirtiendo la tarea educativa en praxis, alejando el peligro de la rutina y del conformismo. Tarea realizada con placer y orgullo por el desempeño de la profesión docente a la cual la sociedad respondía –no por casualidad– con el reconocimiento de un merecido prestigio social. Sin embargo, en las tres últimas décadas del siglo XX y lo transcurrido del siglo XXI, existen diagnósticos que nos indican que la matriz inicial de la educación y sus ajustes posteriores no fueron capaces de acompañar suficientemente un nivel adecuado de respuestas a las situaciones cambiantes. Nos encontramos, en la actualidad, con un sistema educativo desarticulado que no cumple con aquellos cometidos de cohesión, ascenso y equidad social de los ciudadanos; con el malestar docente que crece por múltiples razones condicionando las posibilidades reales para que los docentes asuman una práctica reflexiva orientada por el conocimiento y la investigación en colaboración con sus pares.

Resulta entonces natural que en este nuevo siglo una de las preocupaciones mayores de nuestro país radique en la redefinición de las orientaciones de la educación, ya que la antigua estructura fundacional se ha vuelto

---

13. Extraído el 28 de octubre de 2011 de http://www.anep.edu.uy/anepportal/servlet/inicio-portalanepevaluaciónenlínea

crecientemente obsoleta. En este contexto es imperioso que el campo que tiene como centro el estudio y la investigación sobre el curriculum, se vuelva un ámbito privilegiado para provocar y estimular las ideas y acciones necesarias para un nuevo contrato entre la sociedad y el sistema educativo. Los cambios deberían estar orientados en la vasta investigación que tanto a nivel nacional como internacional se ha realizado. No obstante, las preguntas clave sobre los fines de la educación requerirán de un amplio consenso político y social por la propia naturaleza de la educación.

De acuerdo a los datos relevados y expuestos podemos inferir que la década del noventa es el momento de aparición del curriculum como ámbito de estudio e investigación en nuestro país coincidiendo en esta situación los diferentes ámbitos del sistema educativo. Por ello hemos afirmado que es una aparición tardía en tanto se considera que es a partir de fines del siglo XIX que se adopta la moderna teoría del curriculum. Esta afirmación no implica la inexistencia de nutrida actividad curricular a nivel de la práctica educativa. Por el contrario, en las instancias de cambios e innovaciones en los diferentes niveles de escolaridad, desde la escuela hasta el nivel universitario, aparecen profundas y diversas opiniones apoyadas en elaboraciones teóricas que hemos intentado mostrar. En nuestra opinión es más un problema de denominación que de realidad, en tanto no se empleaba el término curriculum pero se estaban elaborando construcciones curriculares. Acaso: ¿la reforma vareliana, el proyecto Figari para la escuela de Artes y Oficios, los proyectos de los maestros Castro y Soler, las propuestas de las Asamblea Técnico Docentes, no son proyectos curriculares? Esta modalidad de conformación del campo del curriculum muestra una identidad propia.

No muy avanzado este trabajo nos formulamos esta pregunta: **¿Es que la Didáctica ha ocupado el campo del curriculum?**, ya que el curriculum como ámbito de estudio y de investigación no aparece ni en los comienzos de la implementación del primer proyecto pedagógico ni en la mayoría de los planes de estudio que se fueron sucediendo hasta la actualidad. Es posible que esa identidad a la cual hacíamos referencia tenga una de sus explicaciones en la importancia que en este país tuvo la Didáctica tanto en el plano de la formación académica de los docentes como en su desempeño profesional.

Existe como tradición de nuestro país, que a la hora de reformular planes y programas de estudio se convoque a los inspectores de las asignaturas de las diferentes especialidades quienes son, en la mayoría de las veces, docentes de Didáctica. A su vez, ellos convocan a los docentes de experiencia y prestigio profesional, los que a su vez, muchos de ellos, también son docentes de Didáctica. Nos preguntamos, entonces, si el saber didáctico es considerado el saber habilitante para las elaboraciones curriculares. Esta situación es considerada en nuestro país legítima, por lo cual no es cuestionada. Así, en la educación primaria y la educación media, que tienen más de cien años de historia de

elaboración de currículos prescriptos, se encuentra una constante: todos fueron hechos por comisiones de docentes de primaria y de secundaria, muy calificados algunos, de larga trayectoria y que gozaban del reconocimiento de la comunidad académica de los docentes sin consultar a especialistas en el campo del curriculum. La excepción fue el plan 1997 de Educación Inicial para cuya elaboración se hicieron estudios de educación comparada. Podría entenderse que la ausencia de especialistas curriculares en nuestro país fuera el motivo de esta situación. Sin embargo, llama la atención que en la reforma curricular de 2008 no se llamara a especialistas cuando actualmente existen en el país y en la región académicos prestigiosos en el área.

La distinción entre Didáctica y Curriculum no aparece explicitada con claridad en los ámbitos académicos del país, no obstante existe la preocupación. Hemos encontrado, (Sales, 1992) que en función de un análisis comparativo entre la racionalidad técnica y la teoría crítica, establece una distinción entre ambos campos. La Didáctica es concebida por la racionalidad técnica como un conjunto de métodos e instrumentos para el logro de objetivos previamente establecidos que el docente emplea rutinaria y acríticamente al enseñar. Como lo expresa Sales (1992, p. 13): *"El docente es el ejecutor del método adecuado en función del resultado deseado"*. En tanto, la teoría crítica la concibe como una reflexión sobre la práctica que supone realizar una selección crítica de métodos, recursos y apoyos que posibiliten resolver situaciones cotidianas a la luz de una conceptualización previa sobre el individuo y la sociedad. Con relación al curriculum, para la racionalidad técnica, éste se identifica exclusivamente a planes y programas en tanto, para la teoría crítica la educación es de naturaleza social y política. Por ello el curriculum comprende necesariamente todo lo que sucede en la práctica cotidiana sea en forma explícita (prescripto en documentos) o implícito (currículo oculto) por lo cual se hace necesaria la reflexión de los docentes para su desocultamiento. La distinción planteada permite también otra interpretación del posible "solapamiento" del curriculum en la didáctica, vertebrada por la forma tradicional de comprender la relación entre la teoría y la práctica. En nuestro país los contenidos del campo del curriculum aparecían desgranados en diferentes disciplinas que componen el área de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y Sociología de la Educación en el plano exclusivamente teórico. No es casualidad que el campo del curriculum comience, en nuestro país, en un proceso de configuración disciplinar con el advenimiento de la teoría crítica que tiene como uno de los pilares una nueva manera de entender la relación entre teoría y práctica educacional. Las instituciones universitarias que abordan la educación como objeto de estudio e investigación, aparecen a fines de los ochenta, sin la tradición que ya tenían los centros de formación docente y pudieron ser permeables a

articular el curriculum como uno de sus campos de análisis e investigación, cosa que aún es incipiente en los centros de formación de docentes.

Uruguay viene avanzando en el análisis institucional y el análisis crítico de los modelos de gestión, en la resignificación de las instituciones educativas, en la revisión de la gramática escolar para sustituir formatos que ya no responden a los actores institucionales y no cumplen con gran parte del contrato fundacional. Lograr la equidad de los aprendizajes es el gran desafío de la actualidad, superando la ingenuidad de las teorías no críticas que creen que la educación por sí sola puede lograrlo, ni "congelarse" en la denuncia de las teorías reproductivistas. Existe consenso en la convicción que la gestión de centros educativos no puede tener un carácter exclusivamente administrativo y que el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje está condicionado por la calidad de la gestión, que no es neutra en tanto lo facilita o lo obstaculiza. No obstante, no se han dado las condiciones para que las modificaciones tendientes al mejoramiento de la gestión se viabilicen (centros superpoblados, infraestructura deficitaria, aparato jurídico a revisar en relación con deberes y derechos de los funcionarios, así como las condiciones para la carrera docente).

Como ya señalamos, las teorías curriculares mantienen su pureza solamente a nivel teórico y su validación la da la reflexión que devela los elementos ocultos, no explícitos que hacen posible un conocimiento "afinado" de la práctica educacional. Por ello no es de extrañar encontrar "contradicciones" entre la práctica y la teoría, "el decir y el hacer". Esta afirmación no niega la importancia y la imprescindible reflexión que es necesaria para que los docentes podamos desocultar preconceptos, rutinas y hacernos cargo de revertirlos focalizándonos en los fundamentos de nuestra práctica para que la misma tenga sentido y posibilite la utopía de construir humanidad.

Agradecimientos

Las autoras desean expresar su agradecimiento a los colegas Zully Bruno, Eloísa Bordoli, Norma Quijano, Leonardo Torres, Beatriz Fernández, Miguel Álvarez, María José Larre Borges, Ariel Tio y Daniel Macías que actuaron como informantes calificados, por su generoso aporte.

Un reconocimiento especial para Norma Quijano, Eloísa Bordoli y Renato Opertti por las lecturas inteligentes y cuidadosas por ellos realizadas de las que se obtuvieron interesantes aportes para este trabajo.

Referencias bibliográficas

Andreoli, M. (1993). El pensamiento social de Vaz Ferreira. *Anales de Enseñanza Secundaria*, *2ª Época*, *3* (4), 31-34.

ANEP/CODICEN (1996). *Aportes para la reflexión. Coordinación entre Primaria y Secundaria. Homenaje al MAESTRO*. Montevideo.

ANEP/CODICEN (1990). *Educación Media. Reforma del Ciclo Básico 1986-1988*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

ANEP/CODICEN (1997). *El currículo experimental en el plan piloto del Ciclo Básico*. Documento VII.

Ardao, A. (1960). Prólogo. En P. Figari, *Arte, estética, ideal*. Colección de Clásicos Uruguayos, tomo I, volumen 31.

Ardao, A. (1968). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la UdelaR.

Barcos, R., Rodríguez, F., Trías, S. et al. (2004). Primer informe de seguimiento y evaluación. En R. Opertti (Coord.) *Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*. Montevideo: Rosgal.

Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.) *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.

Carr, W. (1980). The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education*, *4*, 60-69.

Carr, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Claps, M. (1993). Significación hispanoamericana del pensamiento de Carlos Vaz Ferreira. *Anales de Enseñanza Secundaria, 2ª Época*, *3* (4), 19-29.

Castro, J. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Recuperado de htpp://www.juliocastro.edu.uy, el 5 de septiembre de 2011.

Castro, J. (1949). Coordinación entre Primaria y Secundaria. *Anales de Instrucción Primaria*, época II, tomo XII, Nº4, abril de 1949.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Maggi, C. (2011). *1611-2011. Mutaciones y aggiornamentos en la economía y cultura del Uruguay*. Montevideo: Fin de Siglo.

Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Editorial Alfa.

Sales, M.T. (1992). La racionalidad técnica como principio estructurador educativo. *Anales de Educación Secundaria, 2* (3), 5-18.

Saviani, D. (1982). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisas en Educaçao*, *42*.

Sanguinetti, J.M. (2002). *El doctor Figari*. Montevideo: Santillana.

Taylor, F. (1970). *Management científico*. Barcelona: Oikos-Tau.

Vanderberghe, R. (1997). Pensando en los directores: ¿Cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol? *Prisma*, *11*, 55-67.

CAPITULO 11

Desarrollo del curriculum en América Latina. Lo que aprendimos

Ángel Díaz-Barriga
José María García Garduño

El curriculum se ha tornado en un ámbito de conocimiento, prácticamente una disciplina en el marco de las ciencias de la educación, que tiene objeto, metodología, conceptuación y desarrollos propios. Sus últimos cincuenta años a nivel global y local representan una etapa de muy diversas conceptualizaciones y senderos en el campo curricular. Ciertamente, la cuestión curricular en este momento responde a una dinámica intelectual de carácter internacional, lejos estamos del pragmatismo de su origen como sello característico de este debate, de su eficientismo como lógica de articulación de sus pretensiones. Por el contrario, la reflexión curricular mundial en este momento es objeto de múltiples influencias conceptuales: en el plano pedagógico, las perspectivas constructivistas y de la nueva didáctica; en el plano sociológico, el neo-marxismo, la nueva sociología; y en una perspectiva epistémica, el pensamiento postestructuralista y postcrítico.

Lo que paradojalmente no significa que exista una ausencia de su impronta original. Origen es destino, señalarían psicoanalistas como Fromm, mientras que para los foucaultianos la genealogía de un saber disciplinario deja una huella de origen, que persistiendo de forma latente permanentemente genera la tensión por emerger. Así incluso hoy nos sorprende que bajo propuestas laborales y conductuales de construcción de planes de estudios a partir del enfoque de competencias se retorne a una discusión sobre "criterios o indicadores de desempeño", se retomen los verbos que se habían empleado en la taxonomía de Bloom (Frade, 2009), en una reivindicación de un pensamiento que transitó de lo tecnicista a lo tecnocrático. Una situación que refleja indudablemente una perspectiva dominante hacia la educación que hoy tiene su mejor expresión en diversos documentos y acciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE), en particular a partir de la globalización que ha tenido la prueba PISA,

visión productivista que en general asumen los responsables de las políticas educativas en la región.

En los años sesenta y setenta del siglo pasado el apoyo de algunos organismos internacionales (OEA, AID, UNESCO, entre otros) acompañaron la difusión e implantación de la visión tecnicista-conductual curricular en América Latina; paradojalmente, en la primera década del siglo XXI siguen siendo los organismos internacionales los que impulsan un retorno a una visión tecnicista, una vez que se dejó a la región experimentar con propuestas constructivistas en los ochenta y noventa, para a través del impulso del enfoque de competencias y de la definición de estándares en la educación regresar a una pedagogía de productos y resultados, a un proyecto curricular restringido en una visión homogénea bajo la bandera de la globalización y competitividad internacional. Pero hoy es la OCDE la que ocupa el liderazgo en esta tarea.

De esta manera podemos afirmar como un rasgo del debate actual en el campo del curriculum que, mientras las políticas nacionales y los intelectuales vinculados a ellas avanzan hacia un sentido productivista de la educación, en donde varios elementos de la perspectiva curricular son empleados para fortalecer esta visión; por otra parte un grupo de académicos trabaja por deconstruir diversos rasgos de la cuestión curricular y, al mismo tiempo, estructurar acercamientos conceptuales que permitan abrir nuevas narrativas, explicaciones y conceptuaciones distintas del tema, clarificar procesos, ofrecer elementos de comprensión de lo que acontece con las intencionalidades educativas, buscar alternativas para un trabajo docente que reconozca la importancia de los sujetos de la educación. Hoy los puntos de partida de los interesados en estudiar la problemática curricular son muy diversos, su adscripción a diferentes escuelas de pensamiento también lo son, hoy el campo curricular avanza por muy diversos senderos.

Una cuidadosa lectura de los capítulos que conforman este texto precisamente da cuenta de ello, permite observar múltiples condiciones para la inserción curricular en la región. Nuestros países hasta antes de la incorporación de este pensamiento tenían una mirada entrecruzada por la didáctica, una visión humanista de la educación, a través de diversos autores como Larroyo o Mantovani, entre otros, y donde elaborar un plan de estudios se remitía a enlistar una serie de materias y construir un programa era una tarea centrada en señalar algunos contenidos y, en algunos casos, sobre todo en la educación media superior y superior, copiar el índice de un libro.

Con Tyler, Bloom, Taba y Mager entre otros autores, se imprimió una visión diferente a este trabajo, al grado de que actualmente un documento curricular está integrado por cientos de hojas, pero junto con ello se abrió un tema a discusión en la región. Un ámbito de conocimiento que se ha ido construyendo y amalgamando a diversas expresiones tanto del pensamiento global, escuelas y corrientes de pensamiento instituidas, como a

desarrollos particulares, donde seguramente las ideas de Freire o de Illich fueron elementos de plena resonancia desde los primeros años de aquella integración.

Ya en los años setenta la dinámica del campo curricular era intensa, América Latina tenía el reto, no necesariamente consciente, de por una parte incorporar varios elementos de ese debate internacional, al tiempo que empezaba a trabajar con un nuevo campo cognitivo y paulatinamente transitar desde el transplante de los autores que fueron traducidos masivamente, hacia su incorporación académica en el mismo; el resultado de ese proceso ha sido el construir un sello propio en esta tarea.

Un saber sobre el debate curricular internacional

A nivel internacional, el campo del curriculum evolucionó desde su internacionalización en los años sesenta y setenta del siglo pasado. Los expertos en el tema no sólo produjeron nuevos desarrollos y aproximaciones al campo, imprimieron sentidos diversos al debate. Pero en general los especialistas y los cursos dedicados a este tema nos abocamos a conocer los aspectos más significativos de lo que acontecía en los países del primer mundo. Nos olvidamos de voltear hacia nuestra región, no le dimos importancia a conocer y analizar los procesos por los que el campo se fue integrando, mestizando e incluso teniendo desarrollos propios. Conocemos de alguna manera suficiente lo que se ha producido en el mundo desarrollado y hemos dejado de lado documentar la forma como lo curricular fue adoptando una fisonomía propia en América Latina.

De esta manera, conocemos parte de la historia internacional de la evolución del campo del curriculum; así por ejemplo, en el debate estadounidense Jackson (1968) desarrollaba la idea de curriculum oculto, Pinar (1975) proponía el modelo reconceptualista, Schwab (1969) establecía la noción de curriculum moribundo y en 1978 abría la discusión sobre lo que se denominó la teoría deliberadora del curriculum y Apple, Giroux y McClaren (1979) desarrollarían, cada uno por su cuenta, la teoría crítica. Lentamente se observó el tránsito de la perspectiva conductual tecnicista a la incorporación de otras tendencias psicológicas e incluso la apertura del campo a una indagación desde las ciencias sociales.

Si volteamos la mirada hacia el pensamiento inglés, encontraríamos que bajo la lente de una discusión sociológica Young (1971) analiza cómo se distribuye el conocimiento al visualizar que hay asignaturas en un plan de estudios que tienen preeminencia sobre otras. En el marco de lo que se denominó la nueva sociología de la educación, Eggleston (1979) abre la discusión sobre la imposición que la clase dominante realiza en los procesos de selección del contenido. Por su parte, Stenhouse (1984) plantea que el campo del curriculum ha adquirido un significativo rigor académico

en los espacios de formación universitaria, pero que este rigor no ha sido acompañado por la práctica; afirma que los textos elaborados en los Estados Unidos no necesariamente se adaptan a las condiciones educativas de Gran Bretaña y ante ello propone que en esa articulación investigación-experiencia corresponde a los docentes re-definir un curriculum ante lo que realizan con sus alumnos. Por su parte, Basil Bernestein, al establecer su noción de pedagogía visible e invisible, al desarrollar sus conceptos de códigos ampliados y restringidos, abrió el espacio para trabajar entre otras cuestiones las relaciones entre proyecto curricular y diversidad cultural. Tema significativo en toda realidad educativa, pero de particular relevancia para un contexto como el latinoamericano.

Nuestro conocimiento de los desarrollos que en España se han efectuado sobre el tema también es significativo. De esta manera nos son familiares los cuestionamientos de Gimeno Sacristán al eficientismo que subyace en la propuesta de objetivos, la propuesta de Coll en donde reinterpreta a Tyler desde una perspectiva socioconstructivista, al grado de que en este momento es habitual plantear que hay aprendizajes factuales, procedimentales y actitudinales, así como reconocer que en un proyecto curricular se pueden establecer contenidos transversales, versión que reconstruye de alguna forma el concepto de relaciones horizontales y verticales en un plan de estudios. También reconocemos el concepto de desarrollo curricular formulado por Zabalza o la propuesta de trabajar las relaciones sociales en un proyecto curricular de Ángel Pérez Gómez.

Todos estos autores, entre otros, se han constituido una referencia en nuestras aproximaciones y desarrollos curriculares. Lo cual no es cuestionable ni es incorrecto, forma parte de la necesidad de trabajar con consistencia académica un campo de conocimiento. Pero ciertamente no hemos dado la misma atención al conocimiento de las producciones y conceptualizaciones que se están realizando desde nuestra realidad.

Lo que hemos aprendido del curriculum como campo conceptual y de práctica en América Latina

De tal manera que podemos afirmar que una vez que se han producido una serie de estudios sobre la inserción y evolución de lo curricular en diez países de América Latina, algo hemos aprendido de este campo. Una primera cuestión que salta a la vista es que mientras se pueden identificar revistas especializadas en el tema en el primer mundo, tales como *Curriculum Review, Curriculum Inquiry, Journal of Curriculum Studies*, revistas que cuentan con más de veinte años de publicación, en América Latina si bien se han incrementado las revistas de investigación en educación (baste con revisar alguna base de datos como Scielo o Latindex, donde se

encuentran tres revistas especializadas editadas por diversos posgrados de Brasil: *Curriculum sem fronteiras*, *Revista Espaco do Curriculum* y *Revista Científica E-Curriculum*, y además en México la comunidad de investigación en educación tiene ya una tradición para analizar cada diez años la producción académica en el campo curricular), prácticamente no conocemos lo que se trabaja[1].

Esto no significa que no exista un importante debate en la región, pero el mismo acontece en las sombras. Si tomamos en cuenta nuestra necesaria, pero también habitual práctica de atender a los conceptos que se producen en el mundo desarrollado, si aceptamos el poder intelectual que tienen sus categorías, pero también su poder simbólico, debemos reconocer que no hemos logrado acceder de la misma manera a los conceptos y construcciones que emanan de nuestra realidad. No hemos trabajado suficientemente cómo temas de la compleja relación sociedad-educación se traducen no sólo en proyectos curriculares específicos, sino en prácticas con sentido en los salones de clase. No nos hemos reconocido en la adopción y construcción de un debate sobre la manera como la diversidad (cultural, social y económica) se expresa en las adecuaciones curriculares que realizan los profesores en su trabajo cotidiano. No hemos tomado conciencia de que la utopía liberadora, en expresiones quizá de menor formulación conceptual que las que pueden derivarse del pensamiento crítico y emancipador de la escuela de Frankfurt, tienen sentido específico en las distintas realidades regionales y locales donde se inscribe la práctica pedagógica en nuestro medio.

Tampoco hemos percibido la lucha entre una visión neo-tecnicista de la educación, que pretende homologar los resultados de la educación, estableciendo medidas y estándares conformados en la mente de quienes desde los países desarrollados han generalizado un prototipo weberiano, un tipo ideal de la educación, del profesorado, de la práctica pedagógica, del alumnado, de las escuelas y de los resultados del trabajo educativo que se expresa con una magnitud inconmensurable en el proyecto PISA; frente a las realidades de nuestros sistemas educativos que en ocasiones luchan por lograr trabajar en escuelas que tienen una infraestructura suficiente o ni siquiera la logran, con alumnos que provienen de una diversidad de medios socioculturales, con políticas educativas nacionales que al mismo tiempo que fomentan una idea de trabajo por competencias como procesos de desarrollo en el individuo, o se basan en una visión sociocontructivista del

---

1. Desde el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, se han publicado cuatro estudios que tienen como tema central presentar el estado que guarda la investigación de diversos temas que trabaja la comunidad mexicana. Entre ellos se encuentran los estudios sobre la investigación curricular en cada década. De esta manera, tal como se ha mencionado en el capítulo 8 del presente libro, se pueden encontrar cuatro publicaciones: las de 1981, 1995, 2003 y la más actual de 2013.

aprendizaje, o asumen una perspectiva pedagógica centrada en un proyecto de formación integral, pero que en la otra parte de la moneda establecen exámenes a gran escala, centrados en recuerdo o manejo de primer nivel de la información.

Esta es quizá parte de la importancia de lo que hemos aprendido en los capítulos que preceden a esta tarea de integración. La realidad curricular de nuestra región nos ha permitido en el marco del proceso global, apropiarnos y construir categorías y conceptos orientadores de la práctica educativa que se realiza; de ello intentaremos dar brevemente cuenta a continuación.

Varios temas, tanto del proceso de incorporación del tema curricular como de su evolución, emergen a lo largo de las páginas que forman parte de este texto, e intentaremos dar cuenta de los más significativos.

Relaciones complejas entre políticas nacionales y proyectos educativos

El campo del curriculum se injerta y desarrolla en América Latina a partir de la década de los años cincuenta del siglo pasado. Sin embargo, tanto su inserción como adopción depende de factores tanto internos de un país vinculados a los rasgos del grupo gobernante, el contexto sociopolítico y del grado de desarrollo de la disciplina educativa, como de elementos externos, pues resulta claro el papel activo que desarrollaron algunos organismos internacionales, en particular vinculados al gobierno de los Estados Unidos, para la difusión y expansión de esta propuesta educativa.

Bajo un resguardo de una propuesta técnica que busca modernizar la educación, la cuestión curricular fue adoptada por gobiernos militares, conservadores e incluso por aquellos que buscaron asumir una cara progresista por su origen democrático. En general el campo del curriculum ingresa buscando desplazar la perspectiva didáctica, una didáctica tensionada por una visión humanista e instrumental, cuya conformación también respondía a la tradición educativa de cada país. Curriculum se equipara a plan de estudios y en los hechos tiende a desplazar a esta formulación, lo que condiciona su futuro en el desarrollo conceptual de cada país.

Así, la incorporación de la cuestión curricular en América Latina concilia diversas intencionalidades e incluso puntos de origen. Por una parte su implantación responde a una búsqueda por mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos en la región, ofreciendo un tránsito de la didáctica al curriculum. La primera, una disciplina de origen humanista, una disciplina para el docente, que ciertamente experimentaba en los años cincuenta y sesenta una crisis de deterioro conceptual, clasificada como una disciplina técnica, que orientaba su reflexión a una normatividad hacia las formas de trabajo en el aula, en ocasiones perdiendo o desplazando su sentido humanista e ignorando su dimensión social y conceptual. Mientras que la cuestión

curricular, sobre todo en la llamada perspectiva tyleriana[2], no sólo respondió a un intento de modernizar los sistemas educativos, sino que constituyó una forma de penetración cultural, asociada al pensamiento conservador y, en ocasiones, estrechamente vinculada a los proyectos educativos que establecieron los gobiernos militares establecidos en algunos países de sudamérica. Mientras Díaz-Barriga enunció que en los años setenta hubo traducciones de hasta cuarenta mil ejemplares para distribuir gratuitamente entre ministerios y organismos fundamentales en la política educativa de la región, Feeney establece que el financiamiento de tal trabajo editorial provino de un subsidio del Centro Regional de Ayuda Técnica, del Departamento de Estado de la Unión Americana.

Debemos reconocer que resulta llamativo que mientras la teoría del test tuvo una internacionalización muy temprana en la región, pues desde la década de los años treinta se pueden rastrear evidencias de la aplicación de pruebas estandarizadas en algunos sistemas educativos y se puede identificar la presencia de asignaturas como teoría de la medición, teoría del test en programas de psicología y en menos proporción en algunos de formación de profesores. Por el contrario, el campo curricular tiene una presencia relativamente tardía respecto de sus primeras formulaciones en los primeros veinte años del siglo XX.

Pero la difusión de la perspectiva curricular formó parte de los proyectos políticos de los Estados Unidos, vinculados a las tareas realizadas en la Alianza para el Progreso, como una reacción al establecimiento de la revolución cubana y al desarrollo de varios movimientos de corte marxista en varios países de la región.

Lo paradojal de la difusión de la cuestión curricular, estrechamente vinculada a la difusión de la teoría de objetivos de aprendizaje, fueron los distintos procesos políticos latinoamericanos en los que se fue injertando. Así, gobiernos militaristas y democráticos la fueron incorporando a través de sus políticas educativas, con algunos elementos coincidentes, aunque con prácticas diferenciadas[3].

---

2. No habría que perder de vista que Tyler, en las últimas entrevistas que atendió en su vida, hace una serie de reflexiones, análisis y planteamientos en los que, por una parte, establece que su visión educativa y curricular fue más allá de lo que el libro traducido proyectaba y, por la otra, cuestiona la clasificación que desde la visión reconceptualista se hizo de su obra. Ver: Cordero y Garduño (2004).

3. Un ejemplo de ello fue en lo que se denomina "el proceso" a partir del golpe militar de Videla en Argentina, en donde se quemaron libros "subversivos" de las bibliotecas de las universidades, entre otros los de Max Weber, se impusieron rectores, se llegó a colocar un militar en el salón de clases para cuidar que el profesor no se saliera del tema y se disuadió a los estudiantes para que no caminaran por más de tres en los pasillos universitarios.

Podemos identificar formas particulares de implantación de esta perspectiva pedagógica en la región. Una temprana en los años cincuenta (Brasil), sesenta (Argentina, Colombia), una de mayor generalización en los años setenta (Costa Rica, República Dominicana, México y Venezuela). En varios países su incorporación está asociada a los gobiernos militares en turno (Brasil, Chile, Uruguay), en otros la propuesta se enfatizó cuando los militares asumieron el mando (Argentina). En un grupo de países su incorporación se da a través del Ministerio de Educación (Bolivia, Costa Rica, Colombia y República Dominicana), incluso en el caso colombiano se llegan a firmar acuerdos de asesoría con el gobierno estadounidense. En Venezuela forma parte de los proyectos tecnicistas de modernización de la educación que se originaron en las reuniones para formular políticas de planeamiento educativo en un contexto donde se firma el pacto Andrés Bello a fines de los años setenta. Mientras que en el caso mexicano, esta inserción formó parte del proyecto del Estado para paliar la crisis social que se había producido tras el movimiento estudiantil del 68 y al mismo tiempo acompañar la reforma educativa que bajo la bandera de la modernización impulsó el Estado.

Los tránsitos en la visión tecnicista del curriculum

La implantación del pensamiento tecnicista curricular estadounidense en los primeros años de la segunda mitad del siglo XX tenía, entre otras cosas, que impulsar la homologación del funcionamiento de los sistemas educativos. No se percibía en su momento que una vez que ese pensamiento fuera transplantado a una región que había respondido a la etapa colonial generando sus diversas formas de mestizaje y conformando diversos procesos de apropiación, la cuestión curricular tendría una evolución singular en cada país latinoamericano. Tampoco se percibía e incluso no se reconoce en la actualidad que todo intento de estandarización está condenado al fracaso, tal como se lo señalan Hargreaves y Shirley (2012) cuando afirman:

> "La estandarización educativa ha embrutecido nuestro curriculum y ha lastrado nuestras escuelas con una burocracia aun más despótica y arbitraria cuya inflexibilidad nos está minando la adaptación al futuro. Estas viejas ideas del campo educativo surgidas en el siglo XX están totalmente desfasadas y no sirven para este rápido, flexible y vulnerable nuevo mundo del siglo XXI" (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 13).[4]

---

4. Previamente los autores han enunciado "*Estos [...] parecen ignorar que las democracias económicas y educativamente más avanzadas del mundo no han conseguido su éxito a base de ciencias y matemáticas exclusivamente [...] Al contrario, estas naciones prosperan gracias a un amplio y sofisticado curriculum que enseñan a sus ciudadanos qué*

Así a los procesos particulares de la implantación del modelo tecnicista del curriculum, a la par que en los países desarrollados se generaba un intenso debate y cuestionamiento, en Latinoamérica evolucionó reflejando diversos mestizajes conceptuales y conformando un discurso y prácticas curriculares particulares.

Aunque la incorporación de la cuestión curricular se realiza en unos países antes que en otros, los años setenta, corresponden a la traducción galopante de los autores curriculares estadounidenses, lo que constituye un momento importante para la difusión de su pensamiento. Sin embargo, sin desconocer la presión cada vez más acentuada en las políticas internacionales por lograr una estandarización de la educación,[5] en cada país la incorporación, evolución y, en cierto sentido decadencia, del pensamiento tecnicista tuvo rasgos propios.

Una visión de la historia particular de ello permite observar, si bien los Ministerios de Educación fueron el espacio de incorporación de esta propuesta, su interés se concentró en establecer un plan de estudios por objetivos comportamentales esperando que los docentes asumieran esta forma de trabajo, sin preocuparse por el establecimiento de un grupo de académicos que profesionalmente abordasen el tema. En algunos países se refiere que el Ministerio asume la propuesta de elaborar planes de estudios para la educación básica por objetivos, en procesos diferenciados. Por ejemplo en Colombia se busca la asesoría directa del gobierno estadounidense en los años sesenta, en Argentina se establece una Oficina de Curriculum en 1966, en Costa Rica se crea un Departamento de Curriculum en 1971, en República Dominicana una unidad de curriculum en 1976 y en Venezuela en 1977. En México la reforma educativa de 1970 aplicó los planes de estudios por objetivos en la educación básica.

Reacciones académicas frente a la inserción curricular

Si para los ministerios de educación la incorporación del campo del curriculum, junto con la teoría de objetivos y el modelo de planificación de la enseñanza constituía un paso para la modernización de la educación, garantizado por una técnica, que prometía eficiencia, para los actores de la

---

hacer con el conocimiento, cómo aplicarlo y transmitirlo a los demás y cómo aportar nuevos conocimientos cuando los cambios lo requieren. Estas democracias prósperas son exitosas sociedades del conocimiento" (Hargreaves y Shirley, 2012, p 12).

5. No podemos perder de vista que el intento de estandarizar la educación se acentuó en los años noventa a partir de la globalización, asociando el discurso de calidad de la educación, la evaluación del sistema y, en particular, la generalización de pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional y, en una fase reciente, la presión hacia la definición de estándares de desempeño.

educación empezó a representar un reto frente a una tradición humanista que la concibe como un acto profundamente humanista y cuya tarea central se encuentra en la formación del individuo y de su ciudadanía. Formación se constituyó en un concepto que fue más allá de aprendizaje como incorporación de comportamientos, en el cual se anudaba tanto una visión ética del acto educativo, como la función social de la educación.

Así la evolución de esta inserción fue muy distinta en cada país. Debemos reconocer que en aquellos donde hubo gobiernos militares, éstos acentuaron la incorporación de la perspectiva curricular tecnicista en algunos casos cancelando la discusión interna que se estaba conformando en un país. Un caso que sobresale en esta situación es Argentina, en donde Feeney plantea que dada la consolidación que fueron teniendo las licenciaturas universitarias en ciencias de la educación, se gestó desde estas instituciones, a principios de los años setenta, un movimiento de cuestionamiento a la perspectiva técnica que tenía como eje un análisis crítico de la visión instrumental de la didáctica. Movimiento que se tradujo en varios artículos publicados en la *Revista Ciencias de la Educación*, pero que sería cancelado tras el golpe militar. De igual manera debemos mencionar que estos trabajos tendrían un significativo impacto en el debate mexicano en la segunda mitad de los años setenta a través de su publicación por la editorial Axis, bajo el título *Crisis en la didáctica*.

Por su parte Magendzo, Abraham y Lavín establecen que si bien en la primera etapa del gobierno militar chileno privó la visión tecnicista, con la creación de la Asociación Chilena de Curriculum Educacional en 1982 se abrió un espacio en donde se inició una reflexión sobre una perspectiva democrática-social del curriculum en un intento de rescatar al docente como profesional, analizando la pertinencia cultural del curriculum y la escuela como un espacio social y cultural, así como el tema de los derechos humanos. Esta sería la primera sociedad profesional sobre el campo en la región.

En otros países la propuesta curricular por objetivos tuvo menos peso. Yapu expresa que en Bolivia la perspectiva curricular tecnicista tuvo un impacto en general marginal e inexistente en los ámbitos de investigación en educación y aparece en las reformas educativas que impulsa el ministerio hasta la década de los años ochenta. En otros países sencillamente esta problemática no tiene ningún impacto, como es el caso de Uruguay.

Las universidades y el campo del curriculum en la región

Para tener una mejor comprensión del impacto de la problemática curricular en la región es conveniente analizar el papel que jugaron las universidades en la apropiación y construcción de propuestas, como en la constitución de un espacio de reflexión, análisis y formación de especialistas en el tema.

Las instituciones de educación superior y en particular las universidades, jugaron un papel significativo con relación a la cuestión curricular. Un papel del cual se dan cuenta de una serie de elementos a los diferentes capítulos de este libro, pero que no dan cuenta cabal de todo lo acontecido.

Las universidades han sido el espacio de conformación de grupos especializados para el desarrollo conceptual del campo, en ellas se han conformado los grupos de investigación, así como los espacios de formación académica, en particular a través del posgrado de expertos en el tema.

De hecho es conveniente valorar que varias propuestas de planes de estudio se construyeron con sentido social o desde una perspectiva de vinculación social, las que respondieron a procesos locales de las universidades que como instituciones públicas, asumieron una conciencia de que funcionan gracias a un subsidio gubernamental, el cual proviene de los impuestos que hacen todos los sectores de la sociedad, lo que llevó a preguntarse institucionalmente qué hace la universidad por la sociedad en la que está inscrita y qué puede ofrecer a cambio al trabajador[6].

Ciertamente esto generó un proceso de politización en algunas de estas instituciones y en particular en algunos planes de estudios: ciencias agronómicas, ciencias de la salud y en cierto sentido en ciencias sociales.

Varias de estas experiencias se generaron a la par de construcciones conceptuales diferentes: la crítica a la didáctica en Argentina, la noción de una pedagogía como práctica de libertad de Freire, las experiencias de la Organización Panamericana de la Salud en planes de estudio de Medicina orientados al primer nivel de salud, temas estos y otros más que no alcanzaron a ser documentados por la cancelación de estos pensamientos por los golpes de estado que se dieron en algunos países en los años sesenta y setenta.

En las páginas de este libro se presenta el caso de Venezuela, texto que permite vislumbrar algunos elementos que existían en el ambiente cultural universitario. En el marco del Movimiento de Renovación Universitaria de los años setenta, Mora señala que mientras el Ministerio de Educación establecía los programas de educación básica por objetivos, en la universidad se discutían textos de autores marxistas (Althusser, Mao, Kosik), más los que provenían de la teoría de la dependencia y del movimiento de la teología de la liberación. Esto se tradujo, entre otras cosas según el autor,

---

6. En este sentido, hoy se impone una reflexión dado que en las políticas de modernización hacia estas instituciones se ha trasplantado la propuesta de acreditación de instituciones y programas, propuesta más que centenaria en las instituciones estadounidenses, que se ha traducido en la región también en un mecanismo de homologación en mayor o menor grado de los indicadores con los que se valora el desempeño de una universidad. Realizadas desde organismos propiciados por el Estado, a diferencia del tipo de organización del país de origen y que ha orientado a muchas instituciones en varios países a privilegiar el cumplimiento de tales indicadores "de calidad", en detrimento del análisis de su sentido social. (Cfr. Díaz-Barriga, 2012).

en una producción de más de treinta *Cuadernos de Educación*, en los que se debatían diversos temas y se presentaban visiones de estos autores, así como de europeos, y que tuvieron circulación más allá de las fronteras de su país. Mora no explica qué impacto tuvo en los planes de estudio de sus instituciones.

Un caso que sobresale en esta perspectiva es el mexicano, casi se podría denominar, una época de experimentación de diversos proyectos utópicos traducidos a los planes de estudio. En un contexto nacional de expansión de la educación superior, ante la necesidad del Estado de reconciliarse con las clases medias después de la matanza de estudiantes de 1968, el mismo Estado que impulsaba una modernización a partir de la elaboración de planes de estudio por objetivos, dejaba la puerta abierta para que se generaran planes de estudios universitarios que fueran alternativos. La inmigración de un número importante de profesores sudamericanos permitía generar un ambiente no sólo de intensa discusión, sino de posibilidades de concreción de proyectos curriculares diferentes. Una época en que las universidades construyeron planes de estudio desde una perspectiva claramente eficientista, mientras en otras primó la discusión sobre las formas para establecer otros mecanismos de articulación con la sociedad y, en particular, con los sectores más necesitados de ella.

Más allá de excesos, de cancelaciones abruptas de proyectos universitarios[7], lo que es necesario reconocer es que se pudieron conformar algunas propuestas curriculares, varias de ellas aún hoy vigentes, en las que los elementos sociales permearon la construcción curricular, la redefinición de contenidos e incluso en algunos casos logrando una redefinición de las prácticas didácticas en el trabajo con los estudiantes. Seguramente el modelo más claro de esta perspectiva lo es el sistema modular. Módulos entendidos como grandes estructuras curriculares, un plan de estudios de una formación profesional contiene sólo doce módulos, en donde se integran las actividades de docencia, investigación (en general para el aprendizaje) y servicio (estudio y resolución hasta donde es posible de un problema de un grupo específico de la sociedad). La reducción de contenidos en estos planes de estudio fue notable, la conformación de categorías conceptuales

---

7. No es objeto de este trabajo, pero se dieron movimientos como el de la universidad-fábrica, una posición en cierto sentido extrema basada en argumentos marxistas; al grupo que la sostuvo se le conoció como "los enfermos"; movimientos de vinculación real con sectores desprotegidos que empezaron a competir con formas de comercialización y con los intereses que los acompañan, que fueron canceladas por el ejército. En este contexto se generaron diversos movimientos universitarios como el denominado Universidad-Pueblo, o el llamado Universidad Democrática, Crítica y Popular; movimientos que no son objeto de análisis en este momento, pero es necesario tener en cuenta que en varias de ellas primó más el componente político que la transformación curricular. Ver Medina (2002) y Salinas (1977).

para estructurar los planes de estudio fue única: marco de referencia de una profesión (en vez de diagnóstico de necesidades), práctica profesional decadente, dominante y emergente (en vez de perfil profesional), objeto de transformación, como un problema de la realidad socialmente relevante (en vez de objetivos conductuales). Algo que es relevante para nuestro tema, en ninguno de los diversos documentos curriculares que responden a esta construcción se hace referencia a la obra de los autores estadounidenses.

En este sentido es oportuno analizar el papel que las instituciones de educación superior tuvieron en el desarrollo del campo conceptual del curriculum. En estrecha vinculación con las tareas que desempeñaban, se fueron conformando grupos especializados en esta disciplina, grupos a partir de los cuales se generaron investigaciones a la vez que se conformaron programas de posgrado.

El curriculum objeto de estudio

El curriculum se convirtió en un objeto de estudio. En este caso se encuentran acciones iniciales en Brasil, México y República Dominicana, pues desde los años sesenta y setenta se encuentran acciones en este sentido.

No podemos perder de vista, tal como lo formula Moreira, que en el caso de Brasil, ya con el gobierno militar, se da la reforma de la Universidad en 1968, en donde se introduce la visión curricular así como los programas derivados de ellas. El autor enuncia que "educadores brasileños recibieron un entrenamiento intensivo en los Estados Unidos" (Moreira, 2007, p. 133), aunque no específicamente en la cuestión curricular[8]. Esto explicaría quizá por qué el tema evolucionó en las universidades brasileñas hasta conformar posgrados en este campo, siendo el primer país de la región que tiene programas de posgrado orientados hacia una formación en curriculum, a partir desarrollos conceptuales propios en los que se preguntan por las relaciones entre cultura y contenidos escolares, pasando por el pensamiento crítico, y realizando desarrollos recientemente desde el pensamiento posestructuralista y poscrítico. Brasil es el único país de América Latina que cuenta con tres revistas especializadas en el campo del curriculum.

En el caso mexicano, en el marco de la modernización y expansión de la educación superior, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de sus centros de formación de profesores creados en 1969 (Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) impartían cursos de sistematización de la enseñanza, de didáctica, talleres de objetivos, de

8. El autor da cuenta de la existencia de cursos en la Universidad de San Diego y en la Universidad de Wisconsin, así como de la participación de agencias y organizaciones internacionales como Ford, Fullbrigtht, OEA, Banco Mundial, BID (Moreira, 2007, pp. 132-133).

curriculum y de evaluación del aprendizaje. Mientras que la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en 1972 estableció un ambicioso programa de formación de profesores universitarios en los que se trabajaban cursos de didáctica orientados a objetivos, elaboración de cartas descriptivas –programas de asignatura organizados mecánicamente en una estructura de objetivo–, actividades de enseñanza y de evaluación.

En pocos casos esta perspectiva pedagógica parte de los programas de formación pedagógica de los profesores universitarios. El mestizaje también fue temprano, pues aunque había propuestas que reflejaban la perspectiva de autores estadounidenses como las expresadas en los enfoques de sistematización de la enseñanza, de evaluación del aprendizaje, en cursos sobre diseño curricular e incluso sobre didáctica, también emergían otras perspectivas de trabajo. Tal es el caso del texto *Diseño de planes de estudio* (Glazman e Ibarrola, 1972), el cual, como dicen las autoras, surgió de una necesidad de elaborar planes de estudios de acuerdo a lo que requería el país, evitando hacer copia de los que funcionaban en otras instituciones y buscando hacer una propuesta más compleja que un listado de materias. La perspectiva establece la noción de práctica profesional, no tiene ninguna referencia a Tyler, aunque incorpora la noción de objetivos de aprendizaje.

Los programas de formación de profesores fueron espacios para construir especializaciones en docencia y maestrías en educación superior. Oferta que era tímida en los años setenta y muy amplia desde los años ochenta. Ciertamente no hay un programa de posgrado (maestría y doctorado) abocado específicamente al campo del curriculum, pero un número importante de programas de posgrado en educación tienen entre sus líneas de investigación la curricular[9].

En el año de 1981 se convocó a un primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en el que se realizó una valoración de la producción de investigación mexicana vinculada al campo del curriculum. A partir de esta experiencia se han realizado dos congresos más, uno en 1993 y otro en 2003 en este mismo sentido, en donde se observa que el campo curricular no sólo es un ámbito de investigación, sino que la producción conceptual en el mismo es significativa. En la investigación que se realiza sobre el tema en este momento, sobre lo producido entre 2002 y 2012, se han recuperado 85 libros, 43 de ellos de autor, 85 capítulos de libro, 307 artículos publicados en revistas académicas y 663 ponencias presentadas en diversos eventos académicos (Díaz-Barriga, 2013). La investigación curricular recupera múltiples líneas, refleja diversas posiciones conceptuales.

---

9. Quienes elaboran la situación de la investigación curricular en México entre 2002 y 2012, recuperaron 120 tesis de grado sobre curriculum, recuperación que refleja menos del 20% de lo que se produce, ya que en la actualidad no existen bases de datos suficientes para realizar esta tarea.

Por su parte, en República Dominicana se puede observar cómo primero se incorpora la propuesta de objetivos en los planes de estudio de educación básica, mientras que en 1982 se crea la Maestría en Curriculum con participación de académicos de México y Argentina.

El abandono de la perspectiva tecnicista

Quizá es ambicioso titular este tema como abandono. Pues en estricto sentido los ministerios de educación difícilmente abandonan esta perspectiva de trabajo, en todo caso se vivieron unos años en que bajo la sombra de los proyectos con enfoque constructivista se disminuyó la presión por la eficiencia, la cual ciertamente ha retornado en el marco de la era de las reformas de las políticas de calidad, sea en su primera etapa de impulso a los exámenes nacionales e internacionales a gran escala o en lo que se denomina actualmente reformas de segunda generación, en las que se ha generalizado el enfoque de competencias a nivel global.

Sin embargo, a la par que en los países desarrollados se generaba un cuestionamiento a la perspectiva curricular tecnicista, en latinoamérica se efectuaron desarrollos, varios inspirados en el movimiento estadounidense, inglés, australiano y español, a la par de otros que reflejan el carácter mestizo en el que se abordó el tema, con claros elementos de diversas teorías sociales. Los brasileños abrieron el concepto de hibridación (Moreira, 2007) para dar cuenta de esta cuestión, mientras que en otros casos, como lo plantean Díaz-Barriga y Yapu, en diversas tradiciones se generaron proyectos propios que no respondían más a problemas de la educación en un contexto diverso como el latinoamericano.

Lo que buscamos afirmar es que el debate curricular se enriqueció con rutas diferenciadas, aunque de alguna manera con autores en común. Con el término rutas diferenciadas deseamos señalar dos tipos de procesos, unos que derivan del contexto cultural y de desarrollo del campo de la educación en cada uno de los países donde se injertó esta perspectiva eficientista y otro vinculado a los tiempos políticos de cada nación. Así la lectura de autores europeos, estadounidenses, canadienses, australianos o latinoamericanos fue marcando los rasgos y desarrollo del debate en cada país. Algunos de estos autores se fueron leyendo a la par de lo que sea realizaba en la producción intelectual de los Estados Unidos, tal es el caso de Bourdieu, Marcuse, Habermas, por mencionar algunos. Otros tenían un impacto mayor en la región latinoamericana: Mao, Althusser, Freire, Neill, Reimer, mientras que el llamado movimiento crítico del curriculum sería objeto de estudio en la región, a través del pensamiento de Young, Apple, Giroux, McLaren, Bernstein, Stenhouse y Pinar. La riqueza conceptual y las múltiples rutas que tomaría el debate curricular indudablemente convertirían el tema en un debate internacional y colocarían a la región latinoamericana dentro

del mismo, aunque marginada por su idioma y en cierto sentido por su idiosincrasia.

En el conjunto de capítulos sobresalen algunos casos. El de Brasil, en donde en su capítulo Casimiro y Macedo manifiestan que en los años ochenta se abandona la perspectiva tecnicista del curriculum, "no porque el modelo se haya agotado", sino por el retorno a la democracia, que entre otras cosas permitió el retorno de Freire a su país natal y abrió la posibilidad para la incorporación del movimiento crítico del curriculum, de la nueva sociología inglesa; ya en los años noventa, en términos de las autoras, se realizan desarrollos vinculados al pensamiento posestructuralista y poscrítico, quizá sea en esta etapa donde se encuentre mayor dificultad para lograr una vinculación con la práctica.

En Colombia más bien es la Constitución de 1991 la que concede autonomía a las instituciones en la construcción de sus planes de estudios, lo que invita a una participación más democrática en su conformación; el Estado asume la tarea de cuidar la calidad de la educación, lo que da un temprano inicio a prácticas de exámenes de ingreso y egreso, así como al establecimiento de un sistema de acreditación. En este contexto se reconoce el impacto del debate sajón en el país a través del pensamiento de Eisner y Stenhouse. Se genera un espacio institucional de formación tecnológica, carreras de educación superior de menor duración buscando una mejor articulación con el mercado. Es hasta la primera década del siglo XXI en donde aparecen con claridad los programas de posgrado en educación. Su producción escrita es abundante en textos referidos al tema curricular.

Mientras que en Chile, es la Asociación Chilena de Curriculum la que desde los años ochenta se abre a la lectura de autores de la corriente crítica del curriculum teniendo un impacto en el ámbito universitario. El Estado en los años ochenta asume que su responsabilidad es la educación básica, impulsando que sean las reglas del mercado las que orienten el desarrollo de la educación media y superior. En este contexto se plantea la flexibilización curricular, como elemento que permita a cada institución realizar una oferta educativa a través de su plan de estudios, bajo la idea liberal de que los padres de familia no cambien la escuela, sino que cambien a sus hijos de escuela, con el fin de obtener la educación que buscan.

Un caso diferente es el que presenta Yapu con respecto a Bolivia, primero porque el tema curricular es abordado por las ONG y no desde el ministerio, ni desde las universidades. Con la presidencia de Evo Morales se imprime un cambio curricular en el que no sólo se crítica la reforma previa por considerarla basada solamente en el pensamiento pedagógico occidental, sino que bajo establecer un proyecto educativo centrado en la idea de "El curriculum para el bien vivir y vivir en armonía" (con la naturaleza) se impulsa un modelo pedagógico sociocomunitario, que se basa en recuperar experiencias culturales indígenas, en particular los postulados

de la escuela *Ayllu de Warisata*[10], tratando de articularlo con propuestas posmodernas, pensamiento crítico y pedagogía liberadora. A diferencia de otros países, la investigación curricular es inexistente en el ministerio y en el ámbito universitario, con lo cual esta propuesta se encuentra mucho más vinculada a la acción que a su reflexión conceptual.

Argentina mostrará una significativa consistencia en el abordaje de las cuestiones que se refieren a los procesos de formación desde la didáctica. El retorno a la democracia en los años ochenta, si bien permitió la apertura intelectual al debate mundial de la educación, al trabajo en nuestro caso con los autores del movimiento crítico del curriculum, no significó abandonar los desarrollos en el campo de la didáctica. Los programas de formación de profesionales de la educación conservan su estructura didáctica, en el marco de la cual realizan los acercamientos a la problemática curricular.

Los años noventa, marcados por un discurso de la calidad, constituyen un espacio para que las propuestas de asumir un proyecto curricular asociado al constructivismo se experimenten en la región, en particular en la educación básica.

De manera muy temprana en el caso de Bolivia, el ministerio asume una perspectiva de trabajar por competencias en los años noventa, influenciado por las conclusiones que se obtuvieron en Jomtien. El tema de las competencias de manera paradójica ha sido el espacio a través del cual se da un retorno a la posición tecnicista de los años setenta, aunada a la aplicación de exámenes a gran escala que parecen prefigurar una etapa distinta en el debate académico de la región. El eficientismo pedagógico, lejos de estar superado, es reinventado en los ministerios de educación cada cierto tiempo.

Una reflexión final

El campo del curriculum ha ido madurando de diferente forma en la región; su tensión entre procesos conceptuales y práctica curricular permanece presente, mientras que en un escenario global se encuentra una tendencia generalizada en la conceptualización para avanzar en rutas del pensamiento crítico, posestructuralista, poscrítico, si bien esta tendencia no es generalizable en todos los casos. Es factible hablar que también hay un intenso debate conceptual por dotar de contenido a proyectos que en la práctica tienen una presencia singular, sea a través de una perspectiva socioconstructivista, humanista, didáctica, por competencias o con apoyo de las TIC.

Los ministerios de educación ocupan un lugar relevante en esta tarea, pero los procesos de descentralización que se observan de distinta manera en cada país también se reflejan en la práctica curricular.

---

10. Una experiencia educativa, según Yapu, de los años treinta del siglo XX.

Se puede reconocer la presencia de programas de posgrado, grupos de investigación o académicos que se dedican de distinta forma a realizar estudios sobre este tema. El grado de desarrollo y consolidación de los mismos difiere de país a país. El campo muestra claros signos de hibridismo, mestizaje, internacionalización y perspectiva cosmopolita.

La literatura académica expresada en libros, artículos, tesis de grado y ponencias es significativa en la región. Sin embargo, no queda claro si en este momento se puede hablar de algunos rasgos latinoamericanos en el debate curricular. Ciertamente debemos reconocer que las complejas relaciones entre contexto, cultura y proyecto educativo se analizaron de manera primigenia en la región, a la par o incluso antes que los autores de los países centrales, pero no hay suficiente visibilidad de estos debates. No queda claro hasta dónde las propuestas reflejan un mestizaje y hasta dónde se fusionan con desarrollos globales sobre el tema.

El presente libro abre un espacio para iniciar esta reflexión, pero falta la perspectiva de lo que aconteció sobre el tema en otros países de la región, así como profundizar sobre todo en aquellos países donde el desarrollo del campo es más sólido sobre las diversas interpretaciones, escuelas de pensamiento y tendencias que se observan en este momento. Este texto puede también marcar una ruta de las lecturas que hay que realizar para reconstruir la evolución de este pensamiento en la región. Es necesario también analizar aquellas vertientes curriculares que tuvieron menor impacto en la región, como la noción de curriculum deliberativo de Schwab, así como los desarrollos de William Pinar. Quedan varios caminos por trabajar en este sentido.

Referencias bibliográficas

Cordero, G. y García Garduño, J. M. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists.Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (2). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html

Díaz-Barriga, A. (2012). *Pensar la universidad de cara al siglo XXI*. Colima: Universidad de Colima.

Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2013). *La investigación curricular en México. 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Medina, J. (2002). Los enfermos de Sinaloa. Capítulo siniestro de la izquierda mexicana. *Revista Universidad de México*, México, UNAM, 4 febrero, 24-29.

Moreira, A. (2007). *Currículos e programas no Brasil*. Sao Paulo: Papirus.

Salinas, B. (1977). Una alternativa de la universidad tradicional: la experiencia de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, *VII* (2), 105-113.

Acerca de los autores

Mirtha Lucía Abraham Nazif. Estudió Trabajo Social en la Universidad Católica de Chile y la Maestría en Pedagogía en Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano donde funge como Directora del Magíster en Educación. Algunas de sus publicaciones son: "Pedagogía, saber pedagógico y prácticas educativas: reflexiones sobre una experiencia". En *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*". 8, (7), 2009; "La resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente inicial". En *Revista Pensamiento Educativo*, 35, 2004.

Nubia C, Agudelo Cely. Tiene una Maestría en Educación por la Universidad por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y un Doctorado en Educación por la Universidad del Cauca. Actualmente es profesora en la Universidad Pedagógica Y Tecnológica de Colombia. Coordina el grupo de investigación "Construyendo Comunidad Educativa". Ha publicado "Conformación del campo del currículo en Colombia: Actores, memorias, miradas. En *Revista Educación y Humanismo*, 14 (23), 2012; *El campo del currículo en Colombia a partir de producciones, eventos y actores*. En Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía, 2011.

Magnolia Aristizábal. Es Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Santiago de Cali y Magister en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Obtuvo un Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es docente e investigadora de la Universidad del Cauca, Popayán. Integrante del Grupo de Investigación "Pedagogía y Currículo" de la Universidad del Cauca. Es colaboradora permanente del Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia. Recientemente ha publicado: *¡Tan cerca y tan lejos! De la Renovación curricular a la Ley General de Educación, 1975-1994*. Rudecolombia/Universidad del Cauca, Popayán, 2012; "La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 y su influencia en las reformas educativas en Colombia". *Acción Pedagógica*, 21, (1), 2013.

Rosalía Barcos. Es profesora de Filosofía y Magister en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. En la actualidad es docente tutora y asesora referente del Diploma Regional en Diseño y Desarrollo Curricular organizado por Unesco y la Universidad Católica del Uruguay. Entre sus principales publicaciones se encuentran ANEP/Comisión TEMS. "*Primer y Segundo informe de Seguimiento y Evaluación*". 2004 y 2005. Prácticas pedagógicas de gestión y de aula. Montevideo. Uruguay Aristimuño, 2003.

Rodrigo Campos Hernández. Estudió sociología y una Maestría en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa el Doctorado en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Costa Rica. Se desempeña como Jefe de la Oficina de la Diversidad de la Municipalidad de Goicoechea. Ha publicado "Los usos del currículum como

discurso ideológico y práctica de la legitimación del poder en Costa Rica: Una reflexión socio-histórica". *Rupturas 3(1)*, 2013 e "Incertidumbre y complejidad: Reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea" En *Actualidades Investigativas en Educación,* 2008.

Alice Casimiro Lopes. Estudió una licenciatura en Química en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, una Maestría en Filosofía de la Educación en el Instituto de Estudos Avançados em Educação y el Doctorado en Educación en la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Actualmente es profesora de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), investigadora de las agencias CNPq y Faperj, realiza investigaciones sobre currículo y organización curricular, desarrolladas en el Programa de Post-graducación en Educación de la UERJ. Ha publicado varios libros y artículos en Brasil y en el exterior. Para mayores informaciones entrar a la página del grupo de investigación: www.curriculo-uerj.pro.br

Ángel Díaz Barriga Casales. Sus estudios profesionales los realizó en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila; estudió la Maestría y el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es investigador emérito en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Tiene una extensa producción de publicaciones sobre curriculum, evaluación y didáctica. Asimismo se le ha sido conferido el grado de doctor honoris causa por cinco instituciones: el Consejo Superior de la Universidad Nacional Lomas de Zamora, Argentina; la Universidad de Colima; la Universidad Autónoma de Tlaxcala; la Universidad Autónoma de Baja California; y, la Universidad Autónoma de Querétaro. Su *libro Didáctica y curriculum,* entre otros, ha tenido una amplia difusión en Iberoamérica.

Rafael Ángel Espinoza Pizarro. Realizó estudios profesionales en Educación Preescolar y Primaria en su natal Costa Rica y un Doctorado en Curriculum por la Universidad Estatal de Nuevo México. Ha participado en congresos, simposios y talleres como expositor en el tema de diseño curricular en la era digital, investigación y educación multicultural. Dentro de la producción intelectual se encuentra los diseños curriculares de cursos internacionales de educación a distancia por videoconferencia: tecnología y conversión de materiales.

Silvina María Feeney. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es profesora e investigadora en Didáctica General en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Sus áreas de desarrollo académico se enfocan en los temas de la enseñanza, el curriculum y la evaluación educativa. Entre sus publicaciones se encuentran. *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires; *El saber didáctico.* En coautoría con Alicia Camilloni, Laura Basabe y Estela Cols. Editorial Paidós., Buenos Aires, 2007; y "Curriculum studies in Argentina: documenting the constitution of a field". En Pinar (ED): *Handbook of research on curriculum.* Lawrence Erlbaum Associates Inc. New Jersey, 2003.

Elizabeth Macedo. Estudió Ingeniería Química y una Maestría en Educación en la Universidad Federal de Río de Janeiro y el Doctorado en Educación en la Universidad Estadual de Campinas, UNICAMP; realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de British Columbia, con el Dr. William Pinar. Es profesora de la Universidad

del Estado de Río de Janeiro (UERJ), investigadora de las agencias CNPq y Faperj, realiza investigaciones sobre currículo y diferencia bajo el enfoque post-estructural, desarrolladas en el Programa de Posgrado en Educación de la UERJ. Es editora de la revista *Trasnational Curriculum Inquiry*. Ha publicado varios libros y artículos en Brasil y en el exterior. Para mayores informaciones entrar a la página del grupo de investigación: www.curriculo-uerj.pro.br

José María García Garduño. Es Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Iberoamericana; estudió la Maestría en Administración Educativa en la State University of New York, Albany y el Doctorado en Educación en la Ohio University. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Actualmente coordina, junto con Edmundo Mora de la Universidad de Nariño, la traducción al español de la obra de William Pinar. Entre sus publicaciones se encuentra "Acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-American curriculum studies". En: W. Pinar (Ed.).*Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan;

Diana Lago de Vergara. Es licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Cartagena, Magister en Proyectos de Desarrollo Social por la Universidad del Norte de Barranquilla; tiene un Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Directora Académica del Doctorado en Ciencias de la Educación RudeColombia-Universidad de Cartagena. Entre sus publicaciones recientes están: *La calidad de la educación superior ¿Un reto o una utopía?* Cartagena, Alpha Editores, 2012 y "Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso Institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 2012

Sonia Lavín Herrera. Es Profesora de Estado en Inglés por la Universidad de Chile, Especialista en Planeación Educativa (OEA/UNESCO) y Magíster en Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Iberoamericana, México. Actualmente colabora, en calidad de investigadora invitada, con el Núcleo Temático de Curriculum de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Su labor de investigación la ha realizado en México y en Chile. Publicó "*La propuesta CIGA: Gestión de calidad para instituciones educativas*. Santiago de Chile, Editorial LOM/Conicyt/Intec/Piie, 2002.

Abraham Magendzo. Es profesor de Estado en Educación por la Universidad de Chile, Master en Educación e Historia por la Universidad Hebrea Jerusalén-Israel. Obtuvo un Doctorado en Educación por la Universidad de California-Los Ángeles y postdoctorado en Curriculum en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Actualmente se desempeña como Director Académico del Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Además de tener una extensa producción académica sobre educación ciudadana, derechos humanos y educación religiosa el Dr. Magendzo es uno de los pioneros latinoamericanos en el campo del curriculum. Uno de sus últimos libros es *Dilemas del curriculum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica.* Santiago de Chile: Editorial LOM, 2008.

Pascual Mora García. Licenciado en Filosofía por Universidad Central de Venezuela y Magíster en Educación por la Universidad Nacional Experimental del Táchira y Doctor en Historia otorgado por la Universidad Santa María y obtuvo un Doctora

en Pedagogía n en la Universidad Rovira I Virgili. Actualmente es profesor de la Universidad de los Andes-Táchira, adscrito al Departamento de Pedagogía en el área de Historia de la Educación. Algunas de sus recientes publicaciones son: "Aproximación a una historia comparada de historia de la educación en América Latina: caso de Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17, 2011; "La Ley de Educación Universitaria-2010, una mirada desde el punto de vista de la filosofía de la educación". *Revista Educere*, 50, 2011.

María Eugenia Nava Ríos. Realizó estudios de pregrado en Administración de Empresas y la Maestría en Educación en la Universidad del Valle y el Doctorado en Educación en la Universidad de Cartagena. Recientemente publicó "Tendencias de los propósitos en la Formación Doctoral en Educación Siglo XXI. Caso Región Andina" *Revista Omnia*, 7 (1), 2011. Con Emperatriz Londoño publicó *La integración regional desde las competencias como estrategia de armonización de las propuestas curriculares. Caso Doctorados en Educación, región andina*. VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, 2008.

Silvia Trias. Es profesora de Filosofía y Magister en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Su trabajo docente lo ha desarrollado en instituciones de educación media y superior. Ha colaborado como investigadora en los siguientes informes de investigación. ANEP/Comisión TEMS. *Segundo informe de Seguimiento y Evaluación*. (En edición); ANEP/Comisión TEMS; *Primer informe de Seguimiento y Evaluación*. Cuaderno 25, 2004. Montevideo.

Minerva Vicent. Minerva Vincent es psicopedagoga por Universidad Autónoma de Santo Domingo y Universidad Autónoma de México; con estudios en Gerencia y Planificación Educativa (Unesco) y en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid). Fue designada en el año 2011 como Viceministra de Asuntos Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), posición que ocupa en la actualidad. Ha realizado trabajos de investigación, entre los que se destacan "Perfil del Estudiante Dominicano del Nivel Básico" y "Concepciones, Estructuras y Procesos en el Currículo Dominicana.

Mario Yapu. Es sociólogo y antropólogo. Doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente es Director Académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). Es autor de los libros *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista,* 2009 y P*olíticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto,* 2011. Ha publicado diversos artículos sobre política educativa, educación y jóvenes.



Esta edición se terminó de imprimir en junio de 2014, en los talleres de Gráfica LAF, ubicados en Monteagudo 741, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.